

INTRODUÇÃO à PSICOLOGIA DA CRIANÇA

P. DAMASCO PENNA

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Volume 83

Direção de

B. DAMASCO PENNA

A relação completa dos livros de

“ATUALIDADES PEDAGÓGICAS”

está no fim deste volume.



PAUL OSTERRIETH

Professor da Universidade Livre de Bruxelas

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA CRIANÇA

Tradução e notas de

LUIZ DAMASCO PENNA

e

J. B. DAMASCO PENNA

12 .edição [refundida]

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

Intro

(Liège

Do original francês

tion à la psychologie de Fenfant

publicado por

EORGES THONE, ÉDITEUR

huitième édition, revue et complétée)

De PAUL OSTERRIETH,

nestas «Atualidades Pedagógicas»:

Vol. 83 - Introdução à psicologia da criança, tradução e notas de Luiz

Damasco Penna e J. B. Damasco Penna

Vol. 91 - Fazer adultos [pequena introdução à psicologia educacional],

tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna

Proibida a reprodução, embora parcial,

e por qualquer processo, sem autorização expressa dos Editores

WN 85-04-00041-9

Direitos para a língua portuguesa adquiridos pela

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

Gusmões, 639 - 01212'São Paulo, SP

que se reserva a propriedade desta tradução

1980

Impresso no Brasil

TÁBUA DA MATÉRIA

Nota dos tradutores (para a 12.a edição)	X1
Prefácio (da edição francesa renovada)	X111
Prefácio do Autor para a primeira edição brasileira	XV
Prefácio (da primeira edição francesa)	XVII

CAPITULO PRIMEIRO

A criança e a infância: alguns dados gerais

A noção de hereditariedade	1	A importância dos estímulos do meio	15
..... 7 Plasticidade da criança e necessidade do meio humano	15	Significação da infância	18
..... 17 Será possível uma descrição do crescimento psíquico?	18	0 desenvolvimento psíquico: suas características	25
Os estádios	27		

CAPITULO SEGUNDO

A “idade bebê”

(de 0 a cerca de 15 meses)

Delimitação do estágio	29	* fase pré-natal e o nascimento	29
* equipamento do recém-nascido	32	Os começos da organização	32
..... 33 Os começos da sociabilidade	39	As primeiras reações emocionais	39
..... 42 Quadro sumário do desenvolvimento motor	45	Os começos da inteligência	49

CAPITULO TERCEIRO

o período da expansão subjetiva (de 1 a cerca de 3 anos)

Caracterização do estágio os progressos da motricidade A representação
..... A linguagem
O egocentrismo e a transdução A evolução afetiva e social

CAPITULO QUARTO

O descobrimento da realidade exterior

(de 3 a cerca de 6 anos)

Caracterização do estágio Os problemas afetivos: o Édipo A consciência
moral primitiva Os problemas afetivos: o ciúme

A socialização pelos iguais As características intelectuais: a intuição A motilidade:
a idade da graça

CAPITULO QUINTO

A desagregação da subjetividade primitiva (de 6 a cerca de 9 anos)

Caracterização do estágio: a escolarização A vida em grupo e o desenvolvimento social

As transformações do pensamento: a lógica Os progressos motores A evolução
afetiva

VIII

CAPITULO SEXTO

A maturidade infantil (de 9 a cerca de 12 anos)

Caracterização do estágio	138
0 acabamento da inteligência infantil	141
144 A moral da criança crescida	153
..... 154 A autodeterminação e a vontade	157
0 “eu interior” e a expectativa	161
0 fim da infância	163
Da telescopia (nota dos tradutores)	165
169 Índice analítico	175
179	Indicações bibliográficas
	Índice onomástico

NOTA DOS TRADUTORES

(para a 12.* edição)

Quando, há tempo, foi dada à estampa a segunda edição deste livro, os tradutores lhe apusemos a seguinte nota preliminar.

“Esta segunda edição é algo mais que simples reimpres-

são. Pois, o texto português, além de cotejado com o da última edição francesa (1963), foi revisto de ponta a ponta, no empenho de tradução mais fiel e mais elegante. E, ademais, algumas notas foram acrescentadas, com vistas àquela informação suplementar cuja conveniência o uso do pequeno excelente livro, em cursos de nível médio, vinha demonstrando.”

Desta edição, cabe dizer, por igual, que não é simples reimpressão. O texto vernáculo foi comparado com o da derradeira edição francesa (1976), a fim de ajustar-se, como cumpria, a todas as alterações introduzidas pelo Autor, e não eram poucas. Além disso, com o mesmo propósito de elegância e fidelidade da tradução, foi, ainda uma vez, revisto de ponta a ponta. E também se acrescentaram algumas notas, e se modificaram passagens de notas já constantes das edições anteriores desta primorosa Introdução à psicologia da criança.

L.D.P.

J.B.D.P.

XI

PREFÁCIO

(da edição francesa renovada)

Este livro nasceu da impressão muito viva, sentida não há muito, ao verificar, todo santo dia, a distância entre os conhecimentos relativamente seguros e coerentes, embora parciais e provisórios, elaborados pelos especialistas do desenvolvimento da criança, e a imagem que o público possuía desse desenvolvimento, e de suas condições. Parecia-me chocante, em domínio, a um tempo, tão importante e tão delicado, fosse possível ignorar completamente as contribuições das investigações rigorosas, e fosse possível “viver ao lado das crianças sem nada compreender do, que nelas se passa”. Parecia-me igualmente lamentável que essas contribuições científicas preciosas figurassem, na maior parte, em obras muito especializadas, de acesso geralmente difícil. Ao pôr à disposição do público uma descrição simples e sucinta do desenvolvimento psíquico da criança, esperava contribuir, em certa medida, para reduzir essa distância, cujos efeitos deplorava.

O acolhimento do qual se beneficiou, a despeito de suas imperfeições, esta pequena Introdução, mostra que correspondia, com efeito, a certas necessidades precisas. Há certa razão para pensar que essas necessidades continuam a existir, e que meu objetivo inicial continuou válido, ainda quando, depois da redação desta obra, as idéias e as práticas em matéria educacional tenham razoavelmente mudado, ainda quando a atitude geral dos adultos a respeito das crianças tenha evoluído sensivelmente. Cumpre, aliás, não nos iludarmos demais: entre os fatores dessa mudança muitos há que não têm nenhuma relação com melhor conhecimento da realidade infantil. A apresentação de certa maneira de encarar, no conjunto, o desenrolar da infância, fundada na investigação rigorosa, pode, pois, ser útil sempre.

Hoje, contudo, sabemos melhor que não se trata, precisamente, senão de certa maneira de encarar o desenvolvimento, e

descrevé-lo. Sabemos que várias modalidades desse desenvolvimento dependem, também elas, das condições educacionais, ou mesológicas, que a criança defronte. Certo, a psicologia da criança, como disciplina, igualmente evoluiu. Talvez fosse necessário, então, reescrever completamente este livro; haveria de tornar-se, inevitavelmente, livro de todo diverso, mais completo e mais matizado, sem dúvida, mais pessoal, talvez; já não haveria de corresponder, contudo, a meu propósito primitivo.

Revedo a obra, não pude deixar de remanejar assaz profundamente certos parágrafos, que absolutamente não me satisfaziam mais, seja porque o conteúdo não me parecesse mais corresponder aos conhecimentos atuais e às situações de hoje, seja porque a formulação inicial me parecesse pouco feliz. Suprimi certas passagens, tornadas, em verdade, muito discutíveis; introduzi, aqui ou ali, alguns dados novos que me parecia não poderem ser deixados na sombra, no quadro geral do trabalho. Mas, ao cabo de contas, é sempre, realmente, o mesmo livro que o leitor tem diante dos olhos, algo melhorado, espero, e sempre correspondente a seu objetivo inicial.

PAUL OSTERRIETH

XIV

PREFÁCIO DO AUTOR PARA A PRIMEIRA EDIÇÃO BRASILEIRA

Com a idéia de que o adulto podia ser ajudado a compreender melhor, e a melhor apreciar, as particularidades de seu Lparceiros infantis é que foi redigido este pequeno volume. @Certa compreensão da infância, e do comportamento da criança, pode dar-nos, sem dúvida, o senso das praporções em matéria de educação, pode dgspertar-nos o interesse pelo prodigioso desenvolvimento ao qual assistimos, pode suscitar-nos, outrossim, o respeito por tudo quanto se abre e desabrocha na criança, e está pejado de promessas de porvir. Tudo isso nos compensa largamente a atenção; e merece mais que um pouco de enternecimento passageiro. Estamos que, seja qual for o encanto que possa ter, a infân;..j cia deve ser levada a sério pelo adulto.

Não é possível, naturalmente, que cada qual siga, de perto, a evolução e o acréscimo contínuo de nosso conhecimento psicológico da criança. A observação, a prática psicológica, ou pedagógica, a investigação científica vivem a trazer, para esse conhecimento, novos elementos; e até ao especialista não é fácil manter-se, assim-assim, a par. Não é possível, contudo, ignorar todo esse domínio, que a todos nos diz respeito, na medida em que, todos, sem exceção, temos de tratar com crianças. E é tão menos possível quanto, em nossa época, bem mais, sem dúvida, do que em passado recente, os adultos vivemos em contato direto com as crianças e com o mundo infantil. Eois, nãojestamos a assistir, em muitos e muitos meios, a uma aproximação entre o adulto e a criança, numa comunidade familiar, escolar e social, onde a criança não faz figura de intruso mais ou menos tolerado, ou de quantidade desprezível e, sim, de parceiro e participante ativo? Certo, é lícito pensar que isso é excelente; apenas, cumpre levar em conta as características próprias da infância, a fim de que essa aproximação valha, e traga pleno benefício.

o acolhimento dispensado, a este livrinho, Pelo público de língua francesa, mostrou que não me enganara ao pensar que pudesse prestar algum sei-viço uma obra simples, e diretamente acessível, a qual permitisse, ao leitor não especializado, fazer idéia de conjunto dos principais aspectos do desenvolvimento psíquico. A mesma necessidade, por certo, terá ocorrido alhures, pois, graças à diligência avisada e atenta do Professor J. B. Damasco Penna, estou podendo entrar em contato com o público de língua portuguesa e, mais particularmente, com todos quantos, no Brasil, colocam a criança no centro de suas preocupações. É, para mim, a um tempo, honra e alegria, pois esse cuidado da criança, e de melhor compreensão dos momentos capitais que ela está a viver, me parece estabelecer um laço de solidariedade entre todos quantos a isso são sensíveis, e por isso se interessam, malgrado todas as diferenças de clima, de mentalidade, ou de usos e costumes.

Praz-me pensar que esta tradução possa contribuir ‘ com sua parte modesta, para esse objetivo e, por isso, agradeço calorosa- @,,iente à Companhia Editora Nacional.

XVI

PREFÁCIO

(da primeira edição francesa)

O estudo psicológico da criança conheceu, nestes últimos cinquenta anos, expansão muito considerável. Os fatos que os pesquisadores reuniram, as teorias que elaboraram, constituem, atualmente, vasto e variado conjunto, cada vez mais difícil de abarcar na totalidade. À vista dessa evolução, admira quão pouco os conhecimentos assim acumulados chegaram, ao cabo de contas, ao* público, cuja imensa maioria, entretanto, está, deste ou daquele modo, em contato mais ou menos regular com a criança.

Bem raros, com efeito, são os adultos que dispensam à infância o interesse que a infância merece, bem raros os pais que têm idéia global da evolução do filho, ou alcançam a significação desta ou daquela fase de seu desenvolvimento. Preocupados, so-

bretudo, com a própria tranqüilidade, ou com os bons modos da progenitura, muitos pais pouco se incomodam, no fim das contas, com aquilo que os filhos estão a viver; contentam-se, na matéria, com chapas muito antigas, cuja origem é bem anterior às investigações científicas. Numa palavra: dialogamos, ordinariamente, sem ter em conta o interlocutor; e aí está, sem dúvida, uma das causas principais dos “erros de educação” e das dificuldades entre adultos e crianças.

Certa experiência, adquirida, a um tempo, no ensino das ciências pedagógicas na Universidade, e no serviço de pais, educadores e crianças às voltas com dificuldades, levou-me a pensar que uma obra de introdução ao estudo do desenvolvimento psíquico poderia ter alguma utilidade. Esta’ Introdução não visa, de modo algum, a ‘substituir-se às grandes obras básicas; nada de novo

traz aos especialistas em psicologia da criança, aos quais, aliás, não se destina. Desejaria, simplesmente, permitir, a qualquer pessoa, fazer uma primeira idéia geral do desenvolvimento psíquico decorrente entre o nascimento e os arredores da puberdade, dan-

.1 dessa evolução, imagem simples e concisa, nem de todo insueta,
01 de todo estranha aos resultados da pesquisa científica. O :.,Odro que tentei esboçar destina-se a quantos,
pelas atividades ou

s responsabilidades, são colocados diante dos problemas da fância. Pensei mais particularmente nos pais,
nos educadores, nos pediatras, nos assistentes sociais, sem esquecer meus caros estudalites que estão a
iniciar-se nesse domínio particular da Psicologla, Se este livro pudesse ajudar os adultos a não viver ao lado
das crianças sem nada compreender do que nelas se passa, teria dtingi,do largamente o objetivo.

Fui constantemente conduzido, neste trabalho, pelo ensinamento dos grandes mestres da disciplina, e colhi
largamente em suas obras, inconscientemente, e também conscientemente; e, assim, contraí pesada dívida
para com eles, e bem assim para com numerosos colegas. Espero não lhes haver traído a pensamento; e
desejo que, pelas próprias imperfeições, e pelos problemas que deixa em suspenso, este livro incite o leitor
a voltar-se para as obras de primeira plana. Uma bibliografia sumária indica os trabalhos aos quais recorri
mais particularmente; está bem longe de cobrir a totalidade das publicações essenciais concernentes ao
obieto deste livro.

Durante todo o trabalho de redação, jamais meu pensamento se desviou de orientação concreta e prática.
Todavia, não se encontrarão aqui nem “receitas” pedagógicas, nem “casos” espetaculoDela

sos: quis ficar no domínio da Psicologia, e no do desenvolvimento normal. Não obstante, nem por isso me
impedi de algumas'incursões no terreno da educação, quando parecem particularmente indicadas.

Tenha-se bem em vista, enfim, o seguinte: o que aqui está é simples introdução e, nunca, de modo algum,
tratado exaustivo!

P.O.

XVIII

INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA CRIANÇA

CAPITULO I

A criança e a infância: alguns dados gerais

Ante o pequenino que acaba de nascer, a roda entemecida reage, em geral, segundo duas tendências divergentes. Uns se es-

forçam por achar, no recém-nascido, algum traço que lembre os antepassados, enquanto outros nele buscam alguma característica original; aqueles são sensíveis à continuidade da vida, à continuação do que já foi, estes se impressionam, antes, com o que cada existência humana realiza de novo, e de perfeitamente único.

Se tais reflexões são ingênuas e triviais, nem por isso sublinham menos uma profunda verdade: por meio desse recém-nascido, algo que vem do passado mais remoto vai uma vez mais desenvolver-se e continuar; e, contudo, essa continuação tomará, inevitavelmente, aspecto particular, essencialmente imprevisível e novo. Sabemos, com efeito, que a criança se assemelhará aos que a precederam; mas sabemos, também, que será “ela mesma”, isto é, diferente.

A noção de hereditariedade

O aspecto parença, reprodução do semelhante, é, sem dúvida, o que mais nos impressiona. Essa parença, com efeito, sobretudo física, é, muita vez, evidente no seio da mesma família; não nos pode deixar indiferentes, pois constitui como que o sinal material de nossa própria continuidade, ou da continuidade de seres que desempenharam papel importante em nossa vida. Mas a frase tradicional: “É o pai escrito”, bem raramente constitui, de fato, simples constatação; implica, em geral, todo um conteúdo afetivo, de valor laudatório ou pejorativo, que vai determinar, desde o

princípio, toda a nossa atitude profunda em face da criança.

Da parença física se infere, porém, naturalmente, a parença psíquica, e isso pode apresentar certo perigo. Quando se disse, da menininha: “Saiu à mãe”, acredita-se haver dito tudo

da característica implicada e, notadamente, que o pai nada tem com a história. Mas, implicitamente, exprimimos, sobretudo, a crença de que nada poderemos mudar nessa característica. O recurso, algo fatalista, à noção de hereditariedade encoraja a abstenção de qualquer esforço educativo, de qualquer esforço para modificar o quadro no qual a criança cresce; constitui temível travesseiro para a preguiça pedagógica.

O público acredita facilmente na transmissão hereditária de toda espécie de traços de comportamento. Que uma criança seja bem dotada, como um dos pais, que apresente, como ele, gosto pronunciado pelas pequenas habilidades domésticas, ou pelas coleções de selos, ou, ainda, tendência para a dissimulação, ou para * gracejo, diz-se logo que são características hereditárias. Essa é * explicação mais corrente de todas as nossas particularidades individuais, como se a gente nunca passasse, em última análise, de uma espécie de puzzle composto dos traços daqueles que nos precederam.

O psicólogo, porém, não tem tanta certeza! Será sempre, sem dúvida, citada a família Bach, com seus quinze talentosos compositores, repartidos por cinco gerações; mas, se é verdade que alguns trabalhos permitem admitir, com efeito, a idéia da hereditariedade do talento musical, não é menos verdade que aquela era uma família na qual havia muita música e na qual as crianças eram, sem dúvida, encorajadas e exercitadas na música desde a mais tenra idade! (*) A iniciação, o estímulo, a imitação, terão tido, talvez, sua parte nessa abundância de talentos. Em todo caso, malgrado tudo quanto a ciência moderna nos ensina sobre a hereditariedade de numerosos caracteres físicos, especialmente no animal, cumpre reconhecer que, em matéria de hereditariedade psíquica no homem, nossos conhecimentos ainda são bem limitados. Se podemos dispor facilmente de várias gerações de moscas e, até, de ratos, e nelas realizar todas as seleções e todos os cruzamentos imagináveis, claro está que já se não dá o mesmo no plano do homem. Conhecem-se, sem dúvida, as leis da transmissão hereditária de caracteres como a cor dos olhos, ou o daltonismo, por exemplo; mas estamos bem menos adiantados no concernente às aptidões psíquicas, ou aos traços caracteriais que aqui nos interessam.

(*) V., a propósito da família Bach: Peter Sandiford, Foundations of educational psychology: nature's gifts to man, Lorigmans, Nova York, 1939, pp. 128-129. (Nota dos trads.)

Inumeráveis pesquisas têm sido feitas sobre as parecenças existentes entre pais e filhos no plano do que se convencionou chamar de inteligência geral. Parecem indicar, na expressão de um especialista dessas questões, que “a capacidade mental geral é dos traços humanos mais suscetíveis de herança”. Recorrendo a provas de inteligência que permitem comparar os resultados dos pais com os

dos filhos, e operando com amostras numerosas, percebe-se que há grande semelhança no teor de rendimento entre pais e filhos, como há entre irmãos e irmãs da mesma família; essa semelhança é ainda muito mais acentuada quando se compara o resultado de gêmeos univitelinos, cuja bagagem hereditária é, como se sabe, idêntica. Aí está, seguramente, argumento de peso em favor do caráter hereditário das potencialidades intelectuais. Alguns autores estabeleceram, ademais, que a semelhança intelectual dos filhos

com os pais permanecia até depois de um período prolongado de adoção em meio familiar diferente; mas outras pesquisas assinalam o aparecimento gradual de uma semelhança adquirida pela adoção, com a aproximação do nível intelectual das crianças adotadas ao dos pais adotivos, e com a diminuição progressiva da correlação dos resultados existentes entre irmãs e irmãos, quando criados em meio diferente(*).

Desde há muito foi evidenciada relação entre a inteligência das crianças e o nível sócio-econômico dos pais. À medida que subimos, com efeito, na escala profissional e social, melhora o resultado médio dos testes intelectuais das crianças. Encontram-se mais crianças muito bem dotadas nos meios sócios-econômicos favorecidos que nos desfavorecidos e, inversamente, mais retardados intelectuais neste que naqueles. Cabe, sem dúvida, falar em viés cultural e dizer que os testes utilizados refletem certa cultura e não estão adaptados às crianças de meios desfavorecidos; são, pois, inadequados a medir a inteligência dessas crianças. Mas também tem sido dito, em favor da hereditariedade, que, se os pais atingem a situações elevadas, é em razão de sua boa inteligência, a

qual transmitem, pois, aos filhos.

Há, todavia, terceira interpretação, que muito merece dos psicólogos, e à qual voltaremos. Se, como grupo, as crianças pro-

(*) V. também, a esse propósito: A. Almeida júnior, *Biologia educacional*, vol. 35 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 22.ª ed., 1969, cap. 56, pp. 441-451; e Robert S. Woodworth e Donald G. Marquis, *Psicologia*, trad. port. de Lavínia Costa Raymond, vol. 67 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 11.ª ed., 1977, cap. VI, pp. 176-224. (Nota dos trads.)

vindas de meios sócio-econômicos favorecidos se revelam mais inteligentes que as outras, é que seus pais delas tiveram maiores facilidades que os dos meios desfavorecidos para fornecer-lhes quadro educacional geralmente rico de estímulos e de contribuições desenvolvidoras. Já não seria mais, então, o fator hereditariedade a prevalecer, e sim, realmente, as características do meio no qual a criança cresceu.

De qualquer modo, tais verificações- mostram que, grosso modo, a criança tende, naturalmente, a atingir o nível intelectual característico do meio no qual se desenvolve.

Encontram-se, aliás, também, correlações elevadas entre pais e filhos em domínios onde ninguém pensa em invocar a hereditariedade. Assim é que Fleming [211 (1) cita trabalhos nos quais se procurou comparar a opinião de pais e filhos acerca de questões gerais concernentes, por exemplo, à família, à escola, à vida social, à política, à religião. Nesses pontos, as correlações obtidas são ainda mais elevadas que nos testes intelectuais! O mesmo sucede quanto às questões de juízo moral, nas quais a correlação é bem mais elevada entre filhos e pais que entre as crianças e os amigos íntimos, os chefes de clube, ou os professores. Está-se a ver, pois, que a questão é complexa. Mas a parte da hereditariedade na inteligência geral dificilmente pode ser posta em dúvida, como o indica a mais alta correlação entre gêmeos idênticos. Se Stoddard [731 afirma, por um lado, que, nos casos individuais, as medidas mentais tomadas dos pais não podem fornecer indicações válidas sobre as aptidões dos filhos, outros especialistas do assunto chegaram a estimar, por cálculos estatísticos sobre grandes grupos, que os fatores hereditários intervêm na proporção de 80% no nível intelectual geral, e não intervêm as influências do meio senão nos 20% restantes.

Segundo numerosas pesquisas que não podemos pensar em trazer para aqui, o papel da hereditariedade parece, igualmente, muito acentuado na habilidade motora e na destreza manual, na aptidão verbal e na numérica, na fatigabilidade e na sensibilidade ao exercício(*), na aptidão musical e na aptidão para o

(1) Os números entre colchetes remetem às “Indicações bibliográficas”, ao cabo do texto. (*) No original: “sensibilité à Pentrainement”. O Autor pretende indicar, por essa forma, a presença de aptidão para colher o benefício do exercício, da aprendizagem ou, seja, a “training ability” dos autores de língua inglesa. (Nota dos trads.)

desenho. Comparando gêmeos univitelinos no plano do rendimento escolar, verificou-se forte semelhança nas ciências e no desenho, entre os rapazes, na ginástica entre as meninas; enquanto no respeitante, por exemplo, ao cálculo, ao latim, à história, as disposições hereditárias desempenhariam papel muito mais restrito.

E quanto -aos “traços de caráter”? Pôde-se estabelecer a existência de um fator hereditário a propósito da atividade, da inatividade, ou da emotividade no rato, a propósito da selvageria, ou da domesticabilidade, no mesmo animal e no basset. No homem, constatação genérica impõe-se em qualquer caso: as correlações que se podem estabelecer entre pais e filhos, entre irmãos, e até entre gêmeos, são, sempre, sensivelmente menos assinaladas que as verificadas no plano físico ou no intelectual. O fato é tanto mais impressionante quanto é precisamente no plano caracterial que praz sempre encontrar semelhanças particularmente nítidas.

Não nos entenderemos sobre a hereditariedade de certos traços patológicos, e de certos tipos de desordens mentais, que estaria perfeitamente demonstrada. Resultados de investigações caracteriais revelaram claras semelhanças entre gêmeos univitelinos no concemente, por exemplo, às tendências neuróticas, à tendência à introversão, à tendência dominadora, ou à suficiência, à emotividade geral, à orientação dos interesses, e, até, às associações de idéias; mas notaram-se também, entre gêmeos, diferenças muito manifestas quanto a outros traços caracteriais, máxime sob o efeito dos episódios da história individual desses indivíduos, de sua estada em meios diferentes, de suas condições de saúde. Influências não hereditárias desempenham, certamente, papel não desprezível. Em suma, no domínio da personalidade, do caráter, nossas informações são ainda muito menos completas que no da inteligência, em razão da própria complexidade do problema. A confusão é, de certo, entretida pela tendência a satisfazer-se a gente com etiquetas puramente descritivas, tomadas ao vocabulário moral usual; perde-se de vista, assim, que traços exteriormente muito seme-

lhantes podem, na realidade, depender de mecanismos psíquicos diferentes: a honestidade fundada no temo@ ao policial não tem senão as aparências em comum com a honestidade resultante do respeito de outrem.

Não se herdam a inteligência, a memória, o humor, a honestidade, ou o senso dos negócios, como a gente herda dos pais uma jóia, ou um aparelho de jantar. A transmissão hereditária não

diz respeito, provavelmente, a características psíquicas “já acabadas” e bem circunscritas, como se pensa, muita vez, um tanto ingenuamente, mas, antes, a elementos de sensibilidade e de reatividade, que se combinam e interagem para dar lugar a características comportamentais determinadas. Cumpre, ainda, que as circunstâncias da vida ofereçam, a essas configurações disposicionais, as formas comportamentais nas quais se possam inserir, que lhes permitam manifestar-se. Organismo e meio estão em interação contínua: segundo as características do meio, certas disposições hereditárias são não somente autorizadas, mas solicitadas e favorecidas; poderão, pois, exprimir-se, enquanto outras disposições, menos bem acolhidas, só se manifestarão de maneira embrionária, ou mascarada, e outras ainda, jamais solicitadas, ficarão, de certo modo, latentes. Reciprocamente, pode-se dizer, também a modo de esquema, que a ação do meio não é independente das disposições hereditárias: segundo a presença, ou a ausência, de certas delas, tal fator do meio terá influência decisiva e determinante na organização psíquica do indivíduo ou, ao contrário, não encontrando sensibilidade alguma, não despertando eco algum, não terá nenhuma influência. Pode-se, assim, compreender que a mesma disposição hereditária tenha diversas oportunidades de manifestar-se muito diferentemente, ao nível comportamental, segundo as épocas, segundo os meios e segundo a história dos indivíduos.

Longe de negar o papel da hereditariedade no plano psíquico, como alguns haviam sido tentados a fazer não há muito, os psicólogos atuais parecem, antes, inclinados a reconhecer-lhe toda a importância, ainda que suas modalidades precisas de ação raramente sejam evidentes. Notemos, em todo caso, esta conclusão importante de Nash [50], por exemplo, a sublinhar que, por sua hereditariedade, os indivíduos não são nem “neutros” nem idênticos em relação aos múltiplos componentes do meio. Nossa herança contribui para determinar o que é o meio para cada um de nós.

Mas, para tornar à semelhança entre indivíduos da mesma ascendência, cumpre lembrar que a hereditariedade, à qual se imputa, facilmente, essa semelhança, não é idêntica senão para os gêmeos univitelinos. Afora estes, as crianças vindas dos mesmos pais não têm exatamente a mesma hereditariedade, já que o número das combinações possíveis entre os cromossomos paternos é, como se sabe, prodigiosamente elevado. É, pois, também em razão de sua herança que os indivíduos provindos do mesmo tronco diferem entre si, de começo.

O fator hereditariedade não é, aliás, o único responsável pelas semelhanças observáveis entre os membros da mesma família. Podem elas igualmente resultar da vida em comum. Pode-se inverter o provérbio “quem se assemelha se junta”, e lembrar que toda experiência comum, de alguma duração, suscita semelhanças. Pais e filhos, irmãos e irmãs, vivem geralmente juntos durante longos anos, no correr dos quais instauram-se usos, rituais, aspirações e reações comuns e ao comprido dos quais se desenvolvem muitos dos fenômenos de imitação e de identificação, subtendidos por toda espécie de laços afetivos. Mas a comunidade de vida é também, por outro lado, fator de dessemelhança. Vêem-se, na família, os indivíduos a reagir uns em relação aos outros, tomar posição, opor-se, procurar diferenciar-se. Ainda nos gêmeos verdadeiros, é freqüente ver um deles adotar comportamento mais dominador e, o outro, comportamento mais submisso, ou mais, passivo. Quanto à criancinha, se é naturalmente levada a imitar o comportamento dos pais, vemo-la também adotar logo, noutros pontos, comportamentos opostos, pelos quais se diferencia dos pais.

A importância dos estímulos do meio

Pôde-se mostrar, no animal, que a ausência de exercício, ou de estímulo, em momento determinado do desenvolvimento, podia provocar a ausência, ou a inferioridade permanente, de certas atividades motoras. No caso da criança, há boas razões para pensar que pode ocorrer o mesmo; assim, parece realmente que, passada a idade de seis anos, a linguagem quase não tem mais probabilidades de estabelecer-se: crianças selvagens, ou abandonadas, recolhidas antes dessa idade, puderam aprender a falar, ao passo que indivíduos mais velhos não chegavam senão a linguagem extremamente rudimentar, a despeito de todos os esforços dos educadores. Sabese que a criança surda emite, durante os primeiros meses da vida, exatamente os mesmos sons que os auditivos; mas, à minguagem dos estímulos auditivos provenientes da própria fonação, e da fonação dos circunstantes, vê-se a emissão fônica do pequeno surdo regredir, até fazer, dele, surdo-mudo. Na mesma ordem de idéias, podese assinalar fato interessante estabelecido por Thompson [74], que comparou a mímica emotiva de crianças cegas com a de videntes de sete semanas a treze anos. Esse autor pôde mostrar, por meio de estudo fotográfico sistemático, que as mímicas aparecem tanto nos cegos como nos videntes no começo da vida; trata-se,

pois, de fenômeno em cuja origem a imitação não teria papel importante. O papel dos fatores externos aparece, todavia, mais tarde, visto agora, por volta dos dois anos, já a mímica das crianças cegas está em franca regressão, por força da ausência dos estímulos visuais que a reforçam e a codificam, de algum modo, nas crianças videntes. E porque os contatos sociais não ocorrem, evidentemente, no plano visual dos pequenos cegos, uma gama inteira de possibilidades de expressão oferecidas pela organização neuropsíquica humana se vê sem estímulo e sem objeto e, por consequência, se estiola.

Fora erro pensar que a importância dessa contribuição exterior para o desenvolvimento se cingisse ao domínio sensorial e motor. As correlações verificadas entre a inteligência da criança e o nível sócio-cultural dos pais, às quais aludimos, mostram análoga interação no plano intelectual: é nos meios mais ricos em estímulos intelectuais que se encontram, grosso modo, as crianças mais inteligentes. A importância da qualidade do meio educativo e dos estímulos que a criança nele encontra aparece muito bem no trabalho de Keels [351, sobre dois grupos de crianças providas de meios miseráveis e muito medíocres intelectualmente, internadas na idade de dezenove meses. O primeiro grupo é constituído de crianças muito inferiores, internadas num orfanato-modelo; o segundo, de crianças situadas menos abaixo, mas internadas em orfanato que era mais asilo que meio propriamente educativo. Depois de dois anos desse regime, verifica-se que as crianças do primeiro grupo realizaram progresso enorme do ponto de vista do desenvolvimento

e se aproximaram grandemente da média normal, enquanto as do segundo grupo regrediram consideravelmente. Certos trabalhos so-

bre crianças adotadas mostram que, após período de adoção em meio favorável, essas crianças se classificam muito melhor, intelectualmente, que seus pais verdadeiros. Nessa mesma ordem de idéias Freeman [221 mostrou que o rendimento escolar dessas crianças era tanto melhor quanto mais cedo fossem adotadas e mais favorável fosse o meio pedagógico.

Temos todas as razões para pensar que o mesmo sucede no plano do caráter, da personalidade. Bom número de atitudes, hábitos, ‘traços de caráter’ existem no indivíduo, porque foram autorizados, encorajados ou, até, solicitados pelo meio, enquanto outros foram constantemente inibidos (e as condições materiais agiram, sem dúvida, tanto como os princípios, ou as atitudes, dos educadores). Podemos lembrar, a esse propósito, uma experiência que

tivemos a oportunidade de fazer muitas vezes na prática psicopedagógica. Pais levam ao psicólogo seu jovem adolescente, do qual deploram a passividade completa, a falta de energia, de iniciativa, de vontade. No exame, verifica-se, geralmente, que esses educadores tiveram, a respeito da criança, desde a primeira infância, atitude de domínio absoluto, proibiram-lhe praticamente todo ato autônomo, nunca lhe permitiram a mínima decisão pessoal, inte rferiram em todos os seus comportamentos espontâneos, impuseram-lhe controle integral e permanente, tanto nos brinquedos como nos trabalhos escolares. Semelhante atitude educativa tem conseqüências diferentes segundo o temperamento do indivíduo; pode levar à revolta e à dissimulação; no mais das vezes, porém, segundo nossa experiência, provoca, na criança, submissão, expressa pelo abandono de qualquer autodeterminação e de qualquer iniciativa: o indivíduo fica definitivamente dependente da autoridade exterior. Por falta de estímulos, por falta de ocasiões, certos setores do comportamento, certos mecanismos não se podem elaborar.

O estudo atento do desenvolvimento sugere a existência de “períodos críticos”, em cujo correr a organização psíquica parece particularmente sensível a certas classes de estímulos, a certas experiências. Se essas estimulações se apresentam, se ocorrem essas experiências, daí resultarão transformações da organização psíquica, novas aquisições; se não for esse o caso, essas reestruturações não se produzirão. As mesmas estimulações, ou as mesmas experiências, não têm o mesmo efeito se sobreviverem mais cedo, ou mais tarde, no curso do desenvolvimento. Há, pois, momentos particularmente propícios ao estabelecimento de certos tipos de conduta; mas condições exteriores específicas são requeridas, nesses momentos precisos, para que essas condutas se possam constituir. A necessidade dessa colaboração entre o organismo e o meio parece bem estabelecida no caso de numerosas espécies animais e tudo permite pensar que existe também na criança (Endler [18]). É muito verossímil, por exemplo, que a possibilidade de apegar-se afetivamente, de estabelecer laços pessoais, seja tributária das experiências que a criança vive em relação com sua mãe, ou seu substituto, entre os 3 e os 12 meses (Bowlby [8], Duyckaerts [17]). É, sem dúvida, uma das principais tarefas da psicologia desenvolvimental e educacional, vir a precisar a sucessão temporal, o programa, de tais períodos críticos, e a circunscrever a natureza das experiências que, coincidentes com esses períodos, se mostram particularmente estruturantes para a orga-

nização do psiquismo. Estamos ainda bem longe de conclusão, a esse respeito; e a experimentação, nesse domínio, é particularmente difícil.

Em suma, sejam quais for os fatores hereditários, a influência da

condição de fortuna, ou pela morte prematura dos pais; sabemos, entretanto, e sabemos cada vez melhor,

como circunstâncias dessa ordem podem desempenhar papel no condicionamento de sua personalidade e de seu comportamento. Pode-se dizer, sem dúvida, que as circunstâncias da vida, as experiências do indivíduo determinam, em larga medida, a maneira pela qual se lhe exprimirá a estrutura hereditária.

Em sua bela obra consagrada àquilo que se poderia chamar de “papéis” masculino e feminino, Margaret Mead [44] dá numerosos exemplos do condicionamento de nosso comportamento e de nossas atitudes pelo meio social; exemplos assim são encontrados, aliás, em todos os trabalhos de psicologia etnográfica e social. Mostrou Mead quanto essas atitudes, esses papéis, que nos parecem típicos da masculinidade ou da feminilidade, e cremos, de boa sombra, imutáveis na expressão por nós conhecida, estão, em verdade, sujeitos a variações infinitas, segundo as sociedades consideradas no estudo. Atividades ou atribuições especificamente masculinas numa sociedade podem, perfeitamente, ser consideradas como especificamente femininas noutras. Pode-se assegurar: aquilo que consideramos como o “papel masculino”, por exemplo, com as atitudes, as atividades, as atribuições que esse termo supõe, não é, em nada, fixado imutavelmente na constituição masculina do rapazinho; esse “papel” tomará, em realidade, aspectos muito diferentes segundo as características da sociedade na qual o menino tiver crescido. Essa sociedade terá proposto modelos, terá imposto, ou favorecido, certos comportamentos, terá inibido, ou contrariado, outros, terá esperado, do menino, o que ela considera como comportamentos masculinos, e a criança terá reagido em consequência, adotando um “papel masculino” con-

forme com os dos mais velhos, papel que pode ser muito diferente, em seu grupo, daquilo que é alhures. Assim, a agressividade masculina, ou a aptidão para os trabalhos de força, talvez não sejam, necessariamente, mais características viris do que a passividade, a busca da graça física ou a aptidão para os trabalhos domésticos são, necessariamente, características femininas.

Jo

Se diferenças comportamentais entre os sexos são, assaz geralmente, reconhecidas, e se algumas delas, quicá muito fundamentais, são, sem dúvida, precoces, é hoje, ainda, muito difícil dizer a parte do biológico e a do cultural nessas diferenças; mas é evidente que os dois fatores intervêm (Nash [501], e agem, por vezes, em sentido oposto e, no mais das vezes, sem dúvida, no mesmo sentido.

Não será talvez ocioso lembrar, aqui, dois exemplos, tão impressionantes quão conhecidos, os quais nos fazem ver claramente a importância dos fatores meio e educação, ao lado dos fatores de hereditariedade. Em 1940, Davis [131] relatou a observação de uma menina achada completamente isolada num celeiro. Filha ilegítima que os avós recusaram admitir em seu meio, era assim mantida escondida pela mãe. Seus contatos humanos se limitavam praticamente a alguns cuidados elementares: recebia leite duas vezes por dia; não se pode, em verdade, dizer que tenha sido educada, e essa infeliz criança vivia, muito realmente, à margem da sociedade. Os primeiros seis meses da vida dessa menina tinham decorrido numa creche, onde seu desenvolvimento se havia mostrado inteiramente normal. Quando a descobriram, aos seis anos, tinha nível mental de mais ou menos um ano e não falava; adotada por uma família, freqüentou, depois, escola para retardados e fez, evidentemente, algum progresso. Aos oito anos, todavia, continuava sem um vocábulo e, embora mostrasse certa 1 r

comp ensão verbal, nunca chegou a falar. Como tivessem faltado os estímulos sociais e afetivos, todo um aspecto capital da personalidade da criança, de sua “humanidade”, poderíamos dizer, jam ~* se constituiu. v,

Exemplo inverso foi referido por Piéron. [631. É a história, muito mais agradável, de uma menina guaiaqui. Sabe-se que os guaiaquis constituem uma das populações mais primitivas da América do Sul; vivem de mel selvagem, no mato, sem construir habitações nem ‘aldeias. Sua linguagem é considerada extremamente rudimentar e pobre. Um etnógrafo europeu em missão no Peru recolheu um dia uma menina guaiaqui de aproximadamente dois anos de idade, abandonada por sua tribo quando da aproximação dos brancos. Teve a excelente idéia de confiar a criança à sua mãe dele, que a criou à européia. Desde esse momento a história ganha a feição de experiência pouco comum, e muito demonstrativa: longe de estiolar-se, ou de desenvolver-se segundo as linhas de seu meio original, a criança se adaptou: aos vinte e dois anos a moça falava três línguas, terminava os estudos universitários

e só diferia das companheiras pelo tipo físico. Aí está, pois, o caso de uma criança subtraída muito cedo aos estímulos de um meio agreste e rudimentar, colocada em meio infinitamente mais evolvido e mais complexo, e que a ela se adapta completamente e realiza, assim, num vintênio, evolução correspondente a muitos séculos; sua hereditariedade não a impediu, seguramente, de responder aos estímulos variados da cultura ocidental, e ela esteve perfeitamente em condições de beneficiar-se dessa cultura e reagir-lhe positivamente. Convém acrescentar que semelhante evolução não teria sido possível, verossimilmente, senão porque a criança foi recolhida muito jovem: um adulto não teria sido capaz disso.

O equipamento hereditário não é tudo, portanto; aquilo em que o indivíduo se torna depende, igualmente, das experiências vividas em seu meio, de sua adaptação a esse meio. Há, sem dúvida, diferenças ligadas à hereditariedade, à constituição, ao temperamento: dois recém-nascidos igualmente saudáveis não reagem por igual aos cuidados daqueles que os cercam e já apresentam traços individuais. Mas essa roda de pessoas também age nesses temperamentos diferentes, aceitando, estimulando, valorizando certos modos de comportamento, ignorando, inibindo ou procurando suprimir outros; e a criança se adapta, por sua vez, a essas respostas do meio.

Indagou-se, muita vez, do em que daria unia criança totalmente subtraída às influências da sociedade humana; e o caso citado por Davis, há pouco lembrado, nos dá idéia disso. Mas o apartamento do meio humano pode ser mais radical ainda; e então vemos a criança apresentar caracteres inteiramente aberrantes e, até, distanciar-se consideravelmente da condição humana: é, particularmente, o caso das célebres “crianças-lobos”, das quais ouvimos falar de tempos a tempos. Sabe-se quê na índia, por motivos religiosos, os lobos não são caçados, e é fato conhecido que eles “roubam”, cada ano, certo número de crianças. A célebre história do Mowgli, de Kipling, não é pura ficção: é a transposição poética e romanesca de uma realidade(*). Algumas dessas

(*) «Transposição poética» na verdade, como se verá pela amostra que damos a seguir, e é o trecho, pleno de poesia como todo o livro da iângal ao qual é tomado, em que Rudyard Kipling descreve a chegada, ao covil dos lobos, do filhote de homem:

«- Algo se aproxima, pressentiu de súbito Mãe Loba torcendo uma orelha. Atenção!

Também ouvindo rumor na folhagem, Pai Lobo ficou de pulo armado para o que desse e viesse. Aconteceu então uma coisa

crianças roubadas pelos lobos parece que não são devoradas, mas, ao contrário, nutridas pelos animais, e se desenvolvem, assim, muito ‘paradoxalmente, em meio animal. Zingg [69], bons vinte anos antes de Malson [421, estudou os relatos e as narrações referentes a essas crianças, assim como outros dados concementes a crianças mais ou menos totalmente isoladas da sociedade humana, e verificou, em todos esses casos, surpreendentes convergências, as quais autorizam a pensar que estamos diante de fatos reais e, não, de narrações lendárias.

Temos, particularmente, um relato que parece digno de fé, e chamou a atenção de numerosos especialistas do desenvolvimento das crianças, o do Reverendo Singh [691, de Midnapore, que conta como capturou duas crianças-lobos e como experimentou, depois, educar uma delas, Karaala, a qual viveu dez anos em meio humano, no orfanato por ele dirigido. Temos, assim, a narração da tentativa de “humanização” de uma criança completa-

linda: um pulo que se deteve a meio caminho. Porque o lobo iniciara o pulo antes de saber de que se tratava e, já no ar, vendo o que era, recolheu o resto do pulo, voltando à posição anterior.

- Homem! exclamou ele. Um filhote de homem! Bem defronte, de pé, apoiado a um galhinho baixo, havia surgido um menino nu, de pele morena, que mal começava a andar

- uma isca de gente como jamais aparecera outra em nenhuma caverna de fera. O menino olhava para Pai Lobo, a sorrir.

- Filhote de homem? repetiu de longe Mãe Loba. jamais vi um. Traze-o cá.

Acostumados a lidar com as suas próprias crias, os lobos sabem conduzir um ovo na boca sem o quebrar; por isso pôde Pai Lobo trazer o pequeno suspenso pelo cangote e depô-lo no meio da sua ninhada sem lhe causar o menor arranhão.

- Que pequenino! Como está nu e que valente é! exclamou Mãe Loba com ternura, enquanto a criança se ajeitava entre os lobinhos para melhor aquecer-se. Ai! continuou a loba. Está comendo a comida dos nossos filhos - e é um filhote de homem... Será que já houve família de lobos que pudesse gabar-se de ver um filhote de homem misturado à sua ninhada?

- já ouvi falar de coisa assim, disse Pai Lobo, mas não em nosso bando, nem em tempo de minha vida. Está ainda completamente sem cabelos e morreria com um tapinha meu. Mas, veja! Olha-nos sem medo nenhum... “ (O livro da infância: “Os irmãos de Mowgli”, na bela tradução para o português do livro de Kipling feita por Monteiro Lobato, Companhia Editora Nacional, “Biblioteca do Espírito Moderno”, série 4., Literatura, vol. 1, São Paulo, 6.ª ed., 1964, pp. 4-S.) (Nota dos trads.)

mente “lupificada”(*), escrita pela própria mão de quem a capturou na família de lobos que a havia adotado. Desses dados se colhe, notadamente, que essas crianças-lobos são, na ocasião da captura, rigorosamente quadrúpedes, o que não impede locomoção muito rápida, mas acarreta, evidentemente, sérias deformações físicas; ignoram qualquer linguagem humana e só emitem uivos; alimentam-se exatamente como os animais com os quais viveram e não usam os membros anteriores senão como “patas”; são noturnas, fogem da luz do dia, e sua visão está, aparentemente, adaptada à perfeição a esse modo de vida; fogem do homem e procuram, antes, a companhia animal.

No ambiente humano do orfanato, os progressos de Karnala foram relativamente lentos; mas cumpre considerar que, pela época da captura, a criança já havia alcançado a idade de sete anos. Outras crianças selvagens, ou “animalizadas”, apanhadas mais cedo, parecem haver recuperado mais rápida, e mais completamente, a condição humana. Por ocasião da morte, que interrompeu tão mal-aventuradamente essa extraordinária experiência de recuperação, Karnala mal possuía umas quarenta palavras; tinha adquirido, a custo e com muita massagem, a estação vertical e a marcha bípede, e continuava, aliás, a recorrer à quadrupedância quando um deslocamento rápido era necessário; havia adquirido laboriosamente a limpeza e o domínio dos esfíncteres, e muitos anos foram precisos para que não mais devorasse aves mortas, nem carne crua. Parece que havia chegado, finalmente, a um comportamento humano e afetivo correspondente, mais ou menos, a um nível normal de quatro a cinco anos. Tudo permite afirmar que Karnala, como muitos outros de seus iguais, não era caso de atraso mental grave: criança idiota jamais teria podido adaptar-se às condições animais, nem recuperar, a tal ponto, as condutas humanas (* *).

(*) No original: « ... enfant complètement “lupisé”. Em português poderia ser também lupinizada, de lupino, tal como humanizada deriva de humano. (Nota dos trads.) (**) A história de Karnala, além de haver sido registrada no livro de Singh e Zingg referido na bibliografia [n.º 691, foi também reconstituída pelo Professor Arnold Gesell (eminente especialista muito citado neste livro), no interessantíssimo opúsculo intitulado *Wolf child and human child; the life history of Kamala, the wolf girl*, Methuen, Londres, 1941. V., outrossim, o comentário a esse e a casos análogos em Anne Anastasi e John P. Foley Jr., *Differential Psychology*, Macmillan, Nova York, edição revista, 1949, pp.

182 e ss’.; e o livro de Lucien Malson, *Les enfants sauvages; mythe et réalité*, vol. 157 da col. “Le monde en 10/18», Union Générale d’Éditions, Paris,

O problema do efeito das estimulações, ou das influências do meio, no desenvolvimento do indivíduo, apenas afluído aqui, constitui um dos temas principais da psicologia da criança. Tem sido objeto de vários estudos de conjunto, que serão consultados com proveito, como os de Reuchlin [651 e de Lézine 1391.

Plasticidade da criança e necessidade do meio humano

Cães e gatos, por mais que vivam em meio humano, não vemos que “se humanizem” tanto quanto a criança é capaz de “lupinizar-se”. A permanência na companhia do homem lhes modifica, sem dúvida, o comportamento e as reações; e raças domésticas têm sido selecionadas. Não os vemos, porém, adotar comportamento humano! Continuam cães e gatos, enquanto a criança se transforma em algo de inteiramente aberrante. Parece, pois, não haver desenvolvimento humano imutável e necessário; e parece que a criança não terá de chegar, inevitavelmente, ao estado adulto; em meio animal, ela se torna, até, um como animal. Parece, realmente, que a estação vertical e a marcha bípede (para as quais o homem é, entretanto, anatomicamente constituído) não se adquirem senão com estar a criança em contato com seres que pratiquem essa posição e esse modo de locomoção. E o mesmo, a fortiori, ocorre no caso dessa conduta tão especificamente humana que é a linguagem: a criança não pode descobrir a palavra senão num meio que fale. Como bem formulou Piéron, a criança não é senão um “candidato à humanidade”; nela, o tipo adulto não está “fixado” de maneira tão absoluta como no animal. Poder-se-ia dizer que o homem nasce “selvagem” ou, mais exatamente, polivalente e largamente indeterminado, a despeito dos caracteres hereditários; e tem como principal característica humana o ser extraordinariamente plástico e adaptável. Não há, em suma, de-

1964, especialmente cap. III, pp. 77-100. Acrescentemos a esta nota, já presente em edições anteriores, a notícia de que o livro de Anne Anastasi (mas sem a co-autoria de John- P. Foley Jr.) veio a ser traduzido para o português: Psicologia diferencial, trad. de Irene Hirschberg, col. “Ciências do comportamento”, Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1965. Quanto ao ensaio de Lucien Malson, que veio também a ser citado pelo Autor (na edição francesa renovada na qual assenta esta edição brasileira) e arrolado na bibliografia [421, foi, igualmente, posto em português: As crianças selvagens; mito e realidade, trad. de Carlos Cidraes Rodrigues, Livraria Civilização Brasileira, Porto, 1967. (Nota dos trads.)

envolvimento especificamente humano sem contato com a humanidade. É a conclusão que Davis formula nestes termos: “Homo sapiens é uma espécie cujas características e comportamento são estandardizados pela posse de uma cultura. Sem cultura, a conduta desse mamífero seria imprevisível, dependente das particularidades do ambiente em cada caso” [14]. Essa polivalência e essa plasticidade, é de crer que ele as deva às características hereditárias de seu cérebro, as quais não deixam de ter o que ver com a duração de sua infância.

Já foi muita vez sublinhado que em relação aos animais, ainda os mais evolucionados, o homem se distingue pela duração do período de crescimento. Sobre o crescimento, no homem, com efeito, mais ou menos o terço da duração média da vida, enquanto nos mamíferos mais desenvolvidos não cobriria mais que cerca da quinta parte. Já antigos autores mostraram que a infância se alonga à medida que subimos na escala animal, e há paralelismo muito manifesto entre o grau de complexidade do cérebro adulto e a duração da infância. Os animais que dispõem, no estado adulto, de gama relativamente reduzida de comportamentos rígidos e estereotipados, têm juventude muito curta, suficiente à maturação desses mecanismos ditos instintivos; ao contrário, os vertebrados mais desenvolvidos, com possibilidades de comportamento mais flexíveis e mais variáveis, capazes de adaptar-se a condições muito mais diversas, têm juventude mais longa, que permite a elaboração, a construção, por experiência e ensaio, desses mecanismos variáveis e mutáveis. Essa longa juventude permitiria o acrescentamento da gama das condutas possíveis e a elaboração de um repertório de comportamentos muito mais variados e mais plásticos; a experiência viria, assim, substituir-se ao instinto, para empregar fórmula, sem dúvida, por demais simplista.

O homem se caracterizaria por demora do crescimento. “O prolongamento das fases pré-pubertárias não é, sem dúvida, estranho ao desenvolvimento dos caracteres especificamente humanos”, escreve Abeloos [11, para quem o retardamento da puberdade seria causa do alongamento dos membros posteriores, elemento da estação bípede; da redução da laringe, condição da linguagem articulada; da lentidão da ossificação do crânio, condição de maior desenvolvimento do cérebro; e essa prolongação da infância teria por efeito maior plasticidade do sistema nervoso, donde a educabilidade incomparável da criança.

Outros cientistas, Portmann [64] por exemplo, formularam a hipótese não apenas de puberdade retardada, mas, ainda, de

nascimento normalmente prematuro: o homem nasceria cedo demais, segundo o lugar que ocupa da escala dos seres e segundo seu grau de organização. Comparado ao potro que galopa algumas horas depois do nascimento, ou ao macaquinho que já tem as proporções adultas, agarra-se ativamente à mãe e logo mostra grande autonomia motora, o recém-nascido humano é espantosamente impotente, desprovido, dependente e, de algum modo, “inacabado”, isto é, bem mais semelhante aos filhotes dos mamíferos inferiores que aos dos mamíferos superiores, dos quais, entretanto, está mais próximo pelo grau de organização e de complexidade.

O homem constituiria, assim, entre os animais superiores, singular derrogação, teria condição inteiramente particular. Portmann enumera uma série de argumentos, a mostrar que só ali pela idade de um ano aproximadamente é que o filho do homem seria comparável aos recém-nascidos dos animais superiores.

Se tal hipótese puder ser acolhida, evidenciará um fato capital, a saber: durante um período no qual o animal vive no útero materno uma série de processos biológicos inteiramente genéricos e semelhantes para todos, a criança já vive em meio extra-uterino, já se encontra colocada no social e no histórico, a experimentar contato prematuro com o mundo ambiente. Em consequência, escreve Portmann, o animal nasce, de algum modo, “pronto” para a vida, biologicamente “acabado”, ou quase, mas fechado, poder-se-ia dizer, nas possibilidades relativamente restritas e fixadas que esse “acabamento” lhe assegura. A criança, “inacabada”, ao contrário, vai prosseguir em sua orgin_@~à<-y!t9te@w-econstruir seus mecanismos de adaptação no contato com o universo social- e- material onde, se encon@m__pr4matura~e- colocada, em resposta a condições necessariamente flutuantes e variáveis. E como não dispomos de mecanismos já montados, somos r-ealiquenje obrigados a construí-los, donde nossa longa infância, donde nossa riqueza e nossas possibilidades, quase ilimitadas, de adaptação. -A longuidão de nossa infância é a resposta ao nosso inacabamento inicial, à impotência quase total do bebê, que tanto impressionara Jean-Jacques Rousseau.

Significação da infância

Tais considerações podem ajudar-nos a precisar a significação do fenômeno infância. “A criança não é criança porque é nova”, escrevia Claparède no começo do século, “é criança para tornar-

se adulta.” A infância é o período da “humanização” do indivíduo, da aprendizagem da natureza humana. Essa aprendizagem é longa, tanto mais longa quanto mais complexo e mais evolvido o nível adulto por atingir. Essa humanização só se pode fazer no quadro de um meio humano adulto que esteja sempre a revelar e a propor, à criança, os comportamentos característicos de sua espécie e do grupo do qual faz parte. A criança, em sua polivalência e em sua indeterminação, é, por excelência, um animal educandum, -- d«L_W@_que reclama educação, como bem assinalou Langeveld [37].1@em essa educação não pode tornar-se adulto de sua espé-

cie. Isto é: não há superestimar a infância e, pois, a educação. Isto é: bem longe de ser esse “mal necessário”, como nos contentamos, tantas vezes, em concebê-la, a infância é, na realidade, a porta aberta para as mais inesperadas e maravilhosas realizações de um psiquismo humano, do qual não suspeitamos, talvez, nem a riqueza nem as possibilidades@jMas, se o ser se torna humano “segundo” a cultura na qual cresce, e “segundo” o grupo familiar ao qual pertence, isso significa que seu meio o define, em larga medida. Sob a influência desse meio, como o lembrou Watson [84], a criança é levada a elaborar um repertório comportamental inevitavelmente mais restrito que aquele do qual é, em princípio, capaz: a criança também poderia aprender, ainda, coisa diversa do admitido, encorajado e valorizado por seu grupo. A educação, pois, abre caminhos, mas lhes restringe, inevitavelmente, o número; “humaniza”, mas em direção determinada. É ao adolescente, e ao adulto, que cabe alargar e completar o leque; não o poderão fazer, contudo, senão partindo daquilo em que a infância os tornou. Já sublinhamos, al res, a importância da família para o

futuro do indivíduo [52],li

Será possível uma descrição do crescimento psíquico?

as, se cada criança é, assim, “aberta” e indeterminada, dedepZdente de sua situação educacional e histórica, então cada infância constitui, necessariamente, sequência única e original; e caberia, assim sendo, descrever “ a infância”, em geral?

Essa reserva deve, efetivamente, ser feita. Comparações entre c jestudos feitos em épocas e lugares diferentes lhe revelam, aliás, a

pertinência: traços notados no começo do século já não são encontrados hoje; características da juventude norte-americana parecem inexistentes na Europa ocidental; o estudo das crianças das sociedades chamadas primitivas mostra particularidades que se não

encontram em nossas formas de civilização. Mais ainda: em meios muito próximos e muito semelhantes, e na mesma época, podem-se notar divergências importantes, decorrentes, por exemplo, de formas educacionais diversas, ou de atitudes parentais diversas.

Isso não tira seja possível uma descrição do crescimento psíquico e dos grandes traços da infância, levadas em conta essas reservas; e numerosos são os autores que se consagraram a essa tarefa. Pois, se há, como vimos, importantes fatores de dessemelhança entre os indivíduos, há, também, fatores de homogeneidade, de uniformização; as variações individuais nas quais de propósito insistimos tecem seus motivos vários na trama de uma “seqüência de desenvolvimento” relativamente constante, determinada, a um tempo, pelo caráter biológico do homem e por seu caráter cultural e social. Essa seqüência pode ser, senão descrita exaustivamente, ao menos conhecida de forma aproximada, atualmente, para cada cultura; nada, porém, seria mais falso, nem mais perigoso, à vista de quanto sabemos (e, sobretudo, de quanto não sabemos), do que considerar sistematicamente como patológica, ou anormal, toda divergência, individual ou coletiva, do esquema de conjunto. Tratar de elevar-se acima das diferenças individuais, de discernir as grandes linhas, não deve fazer perder de vista a realidade dessas diferenças, nem, quando ocorram, sua normalidade e, até, seu eminente valor.

Se podemos tentar esboçar a marcha do desenvolvimento psíquico em geral, é antes de tudo porque ele é tributário, em larga medida, do desenvolvimento físico e, em particular, do desenvolvimento nervoso. Ora, este se faz segundo programa absolutamente geral na espécie: cada qual lhe percorre as fases em ritmo próprio, mas segundo sucessão sempre igual, decorrente de inexorável necessidade. Assim, o desenvolvimento da preensão, ou da marcha, particularmente bem estudado pelos especialistas, parece verificar-se sempre da mesma forma e segundo a mesma sucessão, condicionada pela maturação da organização nervosa. A preensão, a marcha, a palavra, a possibilidade de manejar um lápis, ou um velocípede, ocorrem em momentos relativamente precisos. Em igualdade de circunstâncias, o nível de desenvolvimento neurológico e muscular impõe as mesmas limitações às crianças da mesma idade, ou lhes abre, na mesma hora, perspectivas de atividades novas e determina, assim, reorganizações e aquisições análogas na gama das condutas das quais cada uma dispõe; observam-se, de tal arte, entre crianças da mesma idade, os elementos de semelhança, a qual autoriza certas generalizações.

A realidade desse fator de crescimento intrínseco é bem demonstrada, por exemplo, pela esterilidade de qualquer adestramento prematuro. É baldado manter em pé uma criança de quatro meses, pois nem por isso andará; exercitar na escrita uma criança de um ano será, igualmente, infrutuoso. Poderíamos lembrar aqui o curioso experimento de Morgan e Morgan [471, tendente a estabelecer um reflexo condicionado em quarenta e dois bebês. Mandando-se por meio de uma pêra de borracha, um sopro no olho da criança: determina-se o reflexo do piscado; pouco a pouco, entretanto, verifica-se que o reflexo do piscado tende a realizar-se à simples vista da pêra, antes da emissão de ar. Considerando condicionado esse reflexo desde o momento em que, em oito vezes sobre dez, pelo menos, a criança reagia à simples vista da pêra, nossos autores verificaram que não apareceu esse resultado em bebê algum com menos de cinquenta e quatro dias, enquanto não deixou de aparecer senão num único bebê de mais de sessenta e seis dias. É necessário, pois, haver atingido o nível de desenvolvimento correspondente a um mínimo de cinquenta e quatro dias para que o organismo esteja em condições de realizar esse tipo particular de aquisição; nenhum adestramento pode produzir reação mais precoce.

Podemos lembrar também o experimento de MacGraw [401, o qual autoriza algumas conclusões pedagógicas. Sabe-se o quanto custa aos bebês adquirir o domínio dos aparelhos excretórios; a maior parte das mães bem intencionadas se apressa, desde os primeiros meses, no dar, ao rebento, adestramento intensivo no uso do urinol. Temos hoje boas razões para pensar que esse adestramento prematuro não é, provavelmente, desejável do ponto de vista da higiene mental (nunca é bom impor a criança exigências que ela é incapaz de satisfazer!); e, ademais, parece ser rigorosamente inútil. Experimentando com pares de gêmeos (portadores, pois, é de crer, das mesmas particularidades constitucionais), MacGraw verifica que os pacientes submetidos a adestramento precoce no uso do urinol atingem definitivamente o domínio do esfíncter ao mesmo tempo que os gêmeos que só tiveram adestramento muito mais tardio. Esse autor pôde estabelecer, desse modo, que esse adestramento, causa de tantas decepções às jovens mães, pode, sem, inconveniente, ser adiado até o último quarto do segundo ano; e é perfeitamente inútil submeter a ele infortunados bebês de seis e, até, de doze meses: o controle buscado não pode, aparentemente, estabelecer-se assim tão cedo de maneira definitiva, pois as condições neurológicas que supõe ainda não estão presentes.

Inumeráveis experimentos baseados na privação de exercício ou, ao contrário, na administração, à criança, de exercício suplementar, puseram em evidência o peso do fator maturação. Encontra-se, em todas as obras de Psicologia, o exemplo célebre de certas tribos, entre outras a dos índios hopis, que amarram solidamente as crianças numa espécie de prancha-berço durante os primeiros meses da vida, de tal modo que qualquer movimento dos membros lhes é, praticamente, interdito. Tal prática (à qual, sem dúvida, não faltam vantagens do ponto de vista das mães ocupadas) pareceria, à primeira vista, dever prejudicar seriamente o desenvolvimento motor das crianças: pois, nada disso. Quando as crianças são libertadas das ligaduras, entre seis e catorze meses, atingem em algumas horas o mesmo nível de realizações motoras de crianças da mesma idade não sujeitas a esse regime. Não se pôde verificar qualquer diferença quanto à data do aparecimento da marcha, em particular, entre crianças de comunidades nas quais a prancha-berço ainda estava em uso, e seus parceiros cujos pais haviam abandonado essa prática.

Se numerosos experimentos (a cujo respeito não nos podemos estender aqui) indicam, realmente, que a maior parte das aquisições motoras do começo da vida ocorre na hora certa, independentemente dos fatores exercício ou exemplo, e de maneira muito homogênea na espécie, alguns dentre eles mostram também que, depois, as coisas são diferentes.

Assim, experimentando com pares de gêmeos a partir da idade de quarenta e seis semanas, Gesell [28] mostrou a esterilidade de certos adestramentos especiais. Treino de dez minutos por dia durante seis semanas, em atividades como subir escadas, ou construir uma torre com cubos, não trazia superioridade alguma do gêmeo adestrado sobre seu par não-adestrado. Hilgard [33], ao contrário, verificou efeito do adestramento entre crianças de idade pré-escolar, exercitadas durante doze semanas em abotoar, manejar tesouras, subir escadas. Depois dessa longa fase de adestramento, verificou-se que essas crianças eram nitidamente superiores, nessas atividades, às do grupo-testemunho, as quais não haviam sido adestradas. Bastou, entretanto, uma semana de exercício para que estas alcançassem integralmente a performance do grupo previamente adestrado. A conclusão capital decorrente desses fatos é que uma semana de exercício tardio equivale a doze semanas de exercício precoce. Num=síssimos experimentos chegam às mesn@as conclusões: para qualquer atividade há uma idade em que o exercício é vão e estéril, uma idade em que é custoso e trabalho-

C o e i@ma_@ÍdQde,_enfim, em que é rápido, ê!@ _C_Muodo geral, o' adestramento seria tanto

econômico,...Q- produtivo. menos útil quanto mais tenra fosse a criança: todo o desenvolvimento do primeiro ano, em particular, parece dominado pelo fenômeno de maturação.

Se esse fosse nosso objeto, poderíamos deter-nos, aqui, em algumas importantes considerações de ordem pedagógica, e assinalar, com Valentine [77], o interesse que haveria em estabelecer, para cada aquisição, o momento ótimo em que se devesse situar. Se aprendizagem prematura é, geralmente, antieconômica e, não raro, vã, pode, além disso, fixar, na criança, atitudes ou métodos primitivos ou custosos, que travarão a aquisição ulterior e só produzirão proveito todo aparente e enganador. Se o fato está bem estabelecido no plano motor, ainda não se pode dizer outro tanto no plano intelectual, ou social, onde é verossímil que a sociedade imponha, também, à criança, certas aprendizagens prematuras. Os programas escolares mereceriam, a esse respeito, muitas investigações, a despeito de todas as reformas das quais são periodicamente objeto. É interessante lembrar, a esse propósito, que as crianças às quais pais muito ambiciosos impõem começo prematuro da escolaridade conservam bem raramente o avanço, e quase não tiram proveito da precocidade de suas aprendizagens escolares iniciais. Valentine menciona inquérito feito em três escolas inglesas, indicativo de que pela idade dos onze/doze anos as crianças entradas um ano mais cedo na escola não tinham qualquer superioridade sobre as outras, do ponto de vista da memorização e eram nitidamente inferiores em aritmética; eram, em compensação, superiores aos camaradas em matéria de trabalho manual. Verificações desse gênero nos remetem à noção de período crítico já evocada; é provável que o ensino de aritmética dado a essas crianças tenha sido prematuro e que elas não tenham tirado, pois, proveito dele, ao passo que a exercitação nos trabalhos manuais deu frutos porque compatível com o nível de desenvolvimento por elas atingido. Se é verdade que, em educação, perder tempo equívale, por vezes, a ganhá-lo, como dizia Jean-Jacques Rousseau(*), sublinhando as-

(*) O Autor se refere, neste passo, a um dos traços mais característicos, quiçá o mais característico, da pedagogia de Rousseau, assim expresso no *Émile*: “... a maior, mais importante, mais útil das regras de toda a educação não é ganhar tempo, é perdê-lo” (livro II). Esse traço völtá'-ã aparecer em outras passagens: “. . . deixai amadurecer a infância nas crianças”, também no livro II; “A instrução das crianças é um ofício no qual cumpre saber perder tempo a fim de ganhar tempo”, ainda no livro II; “Um dos melhores preceitos da boa cultura é tudo retardar tanto quanto possível”, no livro IV, etc. (Nota dos trads.)

sim a importância da maturação, deveríamos ainda conhecer os domínios, ou os tipos de condutas a cujo respeito é vantajoso nada

e3 precipitar e aqueles onde, ao contrário, todo retardamento da experiência pode vir a ocasionar “vazios”
difíceis de preencher a depois.

Se a maturação é responsável pelo fato de que é mais ou menos na mesma idade que todas as crianças se põem a andar, tornam-se capazes de aprender a escrever, ou experimentam as transformações físicas da puberdade, cumpre assinalar que o meio social vem, de algum modo, ao encontro dessas novas possibilidades, oferecendo, em dado momento, à criança, certos tipos de novos estímulos, ou impondo-lhe novas exigências. Experiência implícita do crescimento determinou usos e tradições educacionais que, racionais ou não, contribuem para uniformizar a marcha do desenvolvimento. Em função da idade, esperamos da criança certos comportamentos e agimos em consequência a seu respeito: há um momento em que a criança deve poder comer direito sem nosso auxílio, e para isso lhe damos oportunidade; achamos normal que a partir de certa idade possa dar recados na vizinhança, e a mãe se dispensa de acompanhá-la. A sucessão desses momentos é suficientemente constante na mesma cultura para que tenha sido possível, ao psicólogo norte-americano Doll, estabelecer um instrumento de avaliação do “nível de maturidade social”, baseado em aquisições de origem essencialmente social e cultural (domínio das necessidades naturais, capacidade de ir só à escola, uso do telefone, etc.). É claro que existem divergências; mas, quando são muito marcadas, se nos apresentam, precisamente, como anomalias do regime educacional, da atitude dos pais, ou do desenvolvimento da criança.

A tradição cultural e a prática educacional distinguem, pois, de algum modo, fases no desenrolar do crescimento; as próprias leis e a organização social no sentido amplo vêm sublinhá-lo; pois, não há uma idade da instrução obrigatória, na qual todas as crianças fazem a primeira experiência da vida comunitária e da instrução sistemática, uma idade antes da qual qualquer trabalho profissional é proibido, uma idade da maioridade legal? Incontáveis aquisições, iniciações, aprendizagens, situam-se, assim, grosso modo, no mesmo momento do desenvolvimento em crianças da mesma sociedade, mediante a ação do meio organizado no qual vivem, e nelas suscitam idéias, interesses, preocupações e comportamentos análogos. Conformidade determinada pelo mundo ambiente, material e, sobretudo, humano, vem, pois, entroncar na conformidade decorrente de nossa organização física.

Se um grande problema da prática educativa é proposto pelas limitações naturalmente impostas pelo grau de maturação do indivíduo, e se existe o problema da prematuridade de certos estímulos, parece certo que o inverso também existe, o do retardamento das influências do meio. Pode acontecer que seja, com efeito, tarde demais para realizar certas aquisições; e o repertório de condutas de que o indivíduo dispõe se encontrará diminuído nessa proporção. Já demos alguns exemplos disso.

Resumindo o que ficou dito, diremos, pois, que o desenvolvimento psíquico é determinado, a um tempo, pela seqüência constituída pelo crescimento físico e, mais particularmente, nervoso, e

pela sucessão das exigências que a sociedade impõe ao indivíduo e das oportunidades que lhe oferece. A essas duas séries, a organização psíquica individual responde segundo certas leis gerais mais ou menos bem conhecidas, e segundo as características próprias do indivíduo. Adquirir a marcha, descobrir e dominar a linguagem, tornar-se asseado, aprender a calcular, inventar certas condutas sexuais, são, assim, segundo a expressão de Havighurst, outras tantas “tarefas de desenvolvimento” propostas ao indivíduo por sua maturação biológica e pelo fato de pertencer a um grupo social determinado. Pela dupla origem, essas tarefas criam, entre crianças da mesma sociedade e da mesma idade, uma rede de semelhanças, uma homogeneidade, que autoriza descrição geral do desenvolvimento(*).

(*) O Autor está a referir-se aos trabalhos do Professor Robert J. Havighurst, da Universidade de Chicago, sobre a noção de “developmental task”, exhaustivamente estudada por esse psicopedagogo em seu livro *Developmental tasks and education* (1950, revisto e ampliado sob o nome de *Human development and education*, Longmans, Nova York, 1953, e algumas reimpressões desde então). A noção é assim definida por Havighurst: “Uma tarefa de desenvolvimento é uma tarefa manifesta em certo período da vida de um indivíduo; sua realização bem sucedida leva à felicidade e ao êxito em outras tarefas, ao passo que o malogro leva à infelicidade para o indivíduo, à desaprovação social e a dificuldades em tarefas que vêm depois” (*Human development and education*, p. 2).

Esse conceito tem sido utilizado nos estudos de psicologia do desenvolvimento e de pedagogia, como o provam, por exemplo, a própria referência feita nesta Introdução e o emprego que dele faz Elizabeth Hurlock, em seu livro *Developmental Psychology* (McGraw-Hill Series in Psychology, McGraw-Hill, Nova York, 3.a ed., 1968): “uma das mais compreensivas e úteis listas de tarefas de desenvolvimento, para norte-americanos, do berço ao túmulo”, assim o julga Hurlock (op. cit., p. 14). (Nota dos trads.)

o desenvolvimento psíquico- suas características

Se a característica essencial da criança é, realmente, estar em devir, em crescimento, cumpre, todavia, reconhecer que as comparações familiares com a estatura que cresce, ou com a árvore cujo tronco e cujos galhos ganham em comprimento e em grossura, conduzem, facilmente, a uma visão muito elementar e muito simplista desse crescimento. Pensa-se demais, em geral, em acréscimo quantitativo mais ou menos contínuo; e não se pensa suficientemente em transformação gradual. Muitos pais e educadores são ainda levados a encarar o crescimento como o encher de vasilha dantes vazia, segundo o esquema da acumulação pura e simples de experiências e de conhecimentos. Essa perspectiva elementar não é de todo falsa, pois é bem evidente que uma criança de doze anos sabe e pode mais que uma criança de oito; mas é insuficiente: a criança de doze sabe e pode, sobretudo, de maneira diferente.

Com efeito, basta um instante de reflexão para perceber que, em verdade, qualquer nova aquisição, qualquer experiência, qualquer novo conhecimento assimilado pela criança, não vem, apenas, ajuntar-se aos precedentes, mas os modifica e é por eles modificado: e daí resulta não apenas acumulação, mas, sobretudo, reor-

W, recomposição de relações e perspectivas. Toda aquisição implica a reorganização do precedente para nele integrar o novo; todo elemento novo, introduzido numa totalidade, modifica, de algum modo, essa totalidade. A aquisição da locomoção não constitui apenas o acréscimo de uma possibilidade suplementar às já existentes; acarreta modificação profunda das relações espaciais e das relações sociais. A criança enganada pelo adulto não colhe, simplesmente, experiência suplementar do adulto: todo o seu sentimento de segurança é rediscutido. Descobrir, mediante a fala da roda, que “Bruxelas” não designa, como a gente pensava, a casa onde a gente mora, e sim a cidade da qual essa casa faz parte, não é adquirir uma informação a mais, mas é estruturar toda uma série de noções e de relações. E o adolescente que começa a amar não está apenas a ajuntar experiência nova às que já possuía: recompõe a visão que possui dele próprio, e dos outros.

Não há pois, de cada vez, simples acrescentamento, simples aumento quantitativo; há, ao mesmo tempo e, talvez, sobretudo, recomposição, modificação mais ou menos profunda do estado anterior. Tal como as proporções entre os segmentos do corpo se modificam durante o crescimento, ou o equilíbrio e a economia do

funcionamento dos diversos órgãos experimentam mudanças, assim também o psiquismo é teatro de recomposições e de deslocações diversas no decurso do desenvolvimento. Basta, por exemplo, pensar na maneira pela qual se comportam duas crianças de idade diferente ante objeto apetecível, mas situado fora do alcance; esse comportamento não será, absolutamente, aos dez, o que seria aos quatro anos, e essa diferença não vem, apenas, do acréscimo dos meios de ação, ou dos conhecimentos; exprime, sobretudo, uma organização de conjunto que difere profundamente de uma para outra. O adolescente, ou a criança grande, ama, age, sente, apreende o mundo exterior diferentemente do pequenino, ou do bebê, diferentemente do adulto. Se uma das grandes diferenças entre a criança e o adulto é imputável à falta de experiência do primeiro, que quase ainda não teve tempo de adquirir-lá, importa, entretanto, compreender que essa aquisição de experiência implica, na realidade, transformações, e tem, antes, o caráter de reorganização que o de acumulação. Pode-se, pois, conceber o desenvolvimento mental como incessante reorganização, como contínua reestruturação da configuração mental e do comportamento, como “passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget).

Mas, para quem vive com a criança, esse desenvolvimento não se apresenta, absolutamente, contínuo e regular. Muito ao contrário, há como que períodos de estagnação, nos quais se indaga se a criança virá um dia a crescer; e, por vezes, da noite para o dia, são modificações súbitas, discretas ou espetaculares, algo assim como a floração repentina de certas plantas num belo dia de primavera. Distinguem-se, no crescimento psíquico, fases de equilíbrio, momentos de estabilidade temporária, alternantes com períodos de

crise”, caracterizados por profundas recomposições e transformações bem visíveis; podem-se distinguir, sob diversos aspectos, escalões, fases, níveis. Além disso, segundo o ponto de vista em que nos colocamos, a cadência do desenvolvimento não é a mesma: fases de estabilidade ou de transformação nem sempre coincidem: a “frente do desenvolvimento”, poder-se-ia dizer, não é, de modo algum, regular. Nessa organização de conjunto que é o psiquismo, foi possível descrever separadamente o desenvolvimento de cada setor e deter-se o estudioso na evolução sensorimotora, psicosses-

afetiva, social, intelectual ... E podem as subdivisões alongar-se muito, como é fácil imaginar. ‘,-
,e todo) logicamente, tem-se, talvez, razão em limitar os pro-

por estudar, e em encarar separadamente os diversos as-

pectos. Mas, serão, com efeito, desenvolvimentos independentes, séries sem relação umas com as outras? Estamos em presença de -

„organismo”, não de mosaico: o ser vivo é totalidade estruturada. “E já.que as partes de uma pessoa não podem ser separadas fisicamente umas das outras, já que funcionam juntas, o ideal é que sejam consideradas simultaneamente”; mas, como nota Murray [49, p. 401 em continuação a essa frase, ainda há, por ora, uma impossibilidade. Conhece-se muito bem a marcha do desenvolvimento quanto a certos aspectos do psiquismo: a esse respeito, a

obra de um Piaget, no que concerne à inteligência, é propriamente exemplar; mas até agora temos estado sensivelmente menos preocupados com as interações necessariamente existentes no desenvolvimento dos diversos setores artificialmente isolados, os quais, na

realidade, não podem ser independentes. Não é evidente, por exem-

plo, que o desenvolvimento afetivo orienta o desenvolvimento intelectual e este influi, simultaneamente, na evolução afetiva?

@I@ Os estádi4@,

Se, por observação e experimentação metódicas, é relativamente fácil dividir em estádios, ou em períodos de equilíbrio, a evolução de aspectos parciais do psiquismo, ou de certos tipos bem circunscritos de comportamento, é, em compensação, muito mais difícil, e, sem dúvida, artificial, fazer outro tanto no tocante ao conjunto da personalidade. Escalões e crises, já o dissemos, não se situam nos mesmos momentos, nos diferentes setores; vem daí, de uma função a outra, toda sorte de encavalamentos de fases, e dá tudo isso em tal enredo, que é bem aleatório pretendér introduzir subdivisões rigorosas. Por isso. certos autores rejeitam a idéia de fases, ou períodos gerais _ber -difere-n-c-ia---d-os-, -e- e_*n_@_a@am-@_de_s-èn-V-ÓTvimento como rigorosamente contínuo. Outros distinguiram fas6 gerais; nem sempre, contudo, puderam_ -@'g-iqsL&er-á@ d@v@U6@efflte_ã -ühidãd-e-UÓ organismo psíquico em cada momento---de _@ê-u&s-edvolviii@-eiúto, nerri o intricado das variáveis desse _psiquismo em suas relações recíprocas. Alguns, até, reduziram tudo à evöl-u@ãõ-d-e--tim aspecto único e, sem dúvida, importante da organização psíquica; e deixaram, assim, na sombra, outros aspectos não menos essenciais.

De modo algum pretendemos resolver, aqui, esse problema; ainda não é tempo disso, sem dúvida. Mas, se acreditamos poder distinguir as fases que dão o conteúdo dos capítulos seguintes, é

porque nos pareceu que tanto a observação das crianças reais como os resultados das investigações científicas autorizavam certa divisão do desenvolvimento. Se os estádios podem ser definidos como “momentos do desenvolvimento caracterizados por um conjunto de traços coerentes e estruturados que formam uma mentalidade global típica e consistente, mas passageira” [53], então os períodos que vão do nascimento aos quinze/dezoito meses, dessa idade aos três anos, dos três ao cinco/seis anos, dos seis aos nove anos, dos nove ao doze/treze anos, têm probabilidade de constituir estádios. Reconhecemos, desde logo, que essas idades sejam aproximadas e, nossa divisão, sujeita a discussões. É certo que uma apresentação do desenvolvimento por setor, por aspecto, por função, teria sido mais rigorosa e mais científica. Mas teria acarretado muitas repetições, ter-se-ia arriscado a fazer perder de vista a unidade da personalidade infantil, assim como certas convergências que nos parecem, precisamente, capitais para a compreensão de cada idade; e, sobretudo, a imagem que do desenvolvimento se houvesse teria sido muito afastada dessa realidade infantil que nos rodeia cada dia e estava, exatamente, em nosso propósito pôr em evidência.

Evocados, assim, alguns problemas gerais, acentuada a importância da infância e exposta uma série de reservas importantes, podemos voltar-nos, agora, para o estudo do desenvolvimento propriamente dito.

CAPITULO II

A “idade bebê”

(de 0 a cerca de 15 meses)

Delimitação do estágio

O primeiro período que vamos considerar é aquele que vê o indivíduo adquirir as características especificamente humanas, cuja ausência, no nascimento, faz dele um ser tão mais desprovido e mais inacabado, em relação ao adulto, do que o são os filhotes dos mamíferos superiores. O aparecimento da pLeensão, da estação vertical, da marcha bípede, da inteligência prática elementar, dos primeiros rudimentos da linguagem e das primeiras ligações afetivas, faz, do recém-nascido, aparentemente indeterminado e total- mente incapaz, um incontestável filhote de homem. Poderíamos chamar de “estádio de bebê” essa fase dos primeiros quinze a dezoito meses, durante a qual se estabelecem esses fundamentos de toda a arquitetura da personalidade.

A fase pré-natal e o nascimento

Cumpre-nos, todavia, lembrar, de começo, que a vida não principia no nascimento, mas uns duzentos e setenta a duzentos e oitenta e quatro dias antes: desenvolvi -mento verdadeiramente prodigioso ocorre durante esse período pré-natal. Se seu estudo apresenta, por certo, interesse considerável, cabe mais, entretanto, à embriofisiologia nervosa; e nos afastaria do quadro que nos traçamos. Contentar-nos-emos, pois, com indicações muito sumárias, tomadas aos trabalhos dos especialistas.

Sabemos, por exemplo, que o coração do embrião começa a bater pela quarta semana após a concepção, e que, pelas vinte semanas, o cérebro está constituído, com seus mais ou menos doze

bilhões de células nervosas. A partir do terceiro mês, o feto responde por movimentos globais aos estímulos internos ligados ao seu desenvolvimento e à sua organização; e nele se notam essas alternâncias de atividade motora e de repouso bem conhecidas das futuras mães. No sexto mês registram-se movimentos de respostas a estímulos externos; e pôde-se até, já nessa idade, obter reflexos condicionados ao barulho. Um prematuro de seis meses não é apenas capaz de sugar e de engolir, mas ainda de reagir diferentemente a gostos salgados ou açucarados, ou a estímulos olfativos. Aos sete meses, assinala-se a diferenciação entre a claridade e a obscuridade. Por outro lado, os sentidos cutâneos de pressão, de dor, de temperatura, estão prontos para funcionar bem antes do momento normal do nascimento.

É, pois, incontestável que certa forma de sensibilidade e de atividade existe antes do nascimento; a criança vive antes de nascer, faz certo número de experiências, “, de maneira, sem dúvida, muito vaga e difusa; e é bem possível que ocorram obscuras variações de tonalidade afetiva, a oscilar entre bem-estar e mal-estar. Pode-se, pois, falar de um psiquismo pré-natal (apropriadamente qualificado de nebuloso pelos autores), do qual não sabemos grande coisa, a não ser que constitui essa “base indelével na qual se inserem todas as impressões ulteriores”, da qual falou Minkowski [46].

Ouve-se, freqüentemente ainda, evocar a velha crença segundo a qual, durante a gravidez, os sentimentos, as esperanças, as apreensões maternas seriam suscetíveis de “impregnar” o feto.

A circulação sangüínea da criança tem, seguramente, relação estreita com a da mãe. Mas os sentimentos e as idéias não se transmitem pelo sangue! Sabe-se, todavia, que as situações estressantes e as emoções vivas produzem modificações do quimismo sangüíneo; não está, pois, absolutamente excluído que uma ação sobre o feto possa ocorrer por essa via. Também sabemos, por outro lado, que a maneira pela qual a mãe vive a gravidez não deixa de influenciá-la a atitude para com o bebê, nem de determinar os sentimentos

com os quais o acolherá. Seu comportamento a respeito da criança disso se ressentirá, infalivelmente. Nessa dupla perspectiva, em todo caso, parece que os acontecimentos que cercam, ou acompanham a gestação, não são despidos de importância para o futuro da criança.

Pretendeu-se que da vida pré-natal nos ficaria certa nostalgia da adaptação perfeita, e sem esforço, e da segurança absoluta: é

o que exprimiriam esses mitos da idade de ouro, ou do paraíso, sempre situados, pela humanidade, em passado muito longínquo. Certos fatos confirmam, talvez, essa hipótese. Mas, seja como for, tornar-se homem implica ser expulso desse éden e romper essa forma parasitária de existência.

Já dissemos o bastante para que se compreenda como o nascimento constitui, necessariamente, um choque para a criança, ainda quando ela não tenha consciência alguma do que lhe acontece. Trata-se, com efeito, de nada menos que reviravolta completa de seu equilíbrio, com modificações tão profundas que se pôde falar de verdadeira metamorfose. Não apenas a criança é submetida a toda sorte de pressões e de contrações consideráveis, como ainda experimenta súbito aumento de peso, pelo fato de passar de meio líquido para meio gasoso; e, também, resfriamento súbito. A necessidade de oxigénio desencadeia a respiração, primeira absorção de ar, talvez dolorosa, acompanhada do primeiro grito; instala-se a circulação sanguínea autônoma. Logo mais a criança deverá nutrir-se ativamente e experimentar estados de necessidade fisiológica. Que essas transformações súbitas e fundamentais se acompanhem de mal-estar total, de “angústia fisiológica”, como pensou Freud, não nos parece extravagante, mas, antes, verossímil, dadas as possibilidades sensoriais às quais aludimos anteriormente. Para esse autor, com efeito, “o recém-nascido se encontra violentamente exposto a estímulos exteriores que não pode afrontar de maneira adequada. Não pode utilizar mecanismo algum de defesa para proteger-se e, pois, a excitação o submerge” (Blum [7]). Sabe-se que, na perspectiva psicanalítica, esse estado é considerado como o protótipo de toda angústia ulterior. Corresponde bem, em todo caso, à idéia que podemos fazer da situação angustiante por excelência: estar completamente entregue, sem consciência alguma do que se passa, nem meio algum de reagir.

E se sua defesa consiste, talvez, em adormecer e em reencontrar, no sono, um estado quase fetal e geralmente plácido, nem por isso cabe perder de vista que a criança mudou completamente de condição: ela agora mergulhada em meio social, cultural, histórico, no qual ela própria vai agir por meio do choro e pelas exigências das necessidades vitais. Antes, até, de percebê-las claramente, a criança há de haver-se com pessoas de certo meio, de certa época, com suas maneiras de sentir, pensar, agir; antes, até, de saber disso, toma lugar numa família humana com tudo quanto ela comporta de experiência acumulada, de pressuposições, de exi-

gências, de esperanças e de resignação. A criança penetra num quadro pré-fabricado ao qual se vai adaptar, segundo o qual vai aprender a reagir, na linha das potencialidades inerentes a seu organismo.

O equipamento do recém-nascido

Como já dissemos, os recém-nascidos não são idênticos. Não só diferem pelas particularidades hereditárias, como, ainda, não têm a mesma idade no nascimento, e sua história pré-natal pode apresentar notáveis divergências. Há fatores da diferenciação que talvez subestimemos demasiado facilmente. Sejam quais forem, porém, essas diferenças, verifica-se que um recém-nascido fixa a luz; reage diferentemente às diversas cores, como aos gostos diferentes; ouve, reage a certos odores. O calor parece agradar-lhe, ao passo que o frio produz choro. Dá mostras de sensibilidade tátil, sobretudo na cabeça e, particularmente, em torno da boca. É capaz de mamar, de engolir, de bocejar, de espirrar, de soluçar, de virar a cabeça para libertar a respiração. A estimulação da palma das mãos determina reflexo de agarramento, que anuncia e prefigura a preensão. É m suma, provido de equipamento sensorimotor em ordem de marcha. Não possui, contudo, nenhum quadro -de 'refe- @`ncíano @quapo@ssa situar as impressões que experimenta. E, ademais, @_todo__4çpendente,. para sobreviver, da boa vontade de sua roda humana.

Pode-se tentar, com alguma imaginação, fazer imagem, inteiramente teórica, daquilo que pode ser a “vida psíquica” de um recém-nascido. Essa tentativa nos ajudará, talvez, a medir todo o caminho que a criança vai percorrer, e a compreender melhor o progresso que cada fase do percurso comporta.

Essa “vida psíquica” é, verossimilmente, feita de sensações e

impressões diversas, a suceder-se, ou superpor-se, em uma espécie de continu^ Umas provêm do corpo, outras do mundo exterior; mas os sons do rádio, ou da voz materna, não são situados “fora” da criança, tanto quanto as impressões provocadas por seus próprios movimentos, ou suas contrações de estômago, não são situadas “dentro” dela. Com efeito, ainda não há diferença entre o que é ela, e interior a ela, e o que não é ela, e exterior a ela. Assim como a criança não pode situá-las num mundo exterior, ou relacioná-las com um “eu” ainda inexistente, tampouco pode dar, a

essas sensações cinestésicas, auditivas, visuais, tácteis, viscerais ou outras, qualquer significação: por falta de experiência, elas ainda não se referem a nada, e ainda não constituem sinais. Tais impressões, não significativas e não situadas, são passivamente sentidas, até que logo algumas dentre elas sejam procuradas, ou evitadas. Enquanto ocorrem, “ocupam o campo inteiro”, se assim se pode dizer; e não há, nesse psiquismo, nenhum outro conteúdo. Os próprios movimentos que observamos, descoordenados e espasmódicos, não são nem dirigidos nem desejados, mas, antes, sentidos e sofridos como impressões.

Não há objetos, nem pessoas, mas, sem dúvida, “quadros” visuais, auditivos, tácteis, sem relação entre si e, provavelmente, muito imprecisos e difusos; a criança seguramente vê, sem perceber, porém; não sabe o que vê, e ignora que haja coisas para ver. Esses quadros aparecem, depois esvanecem e não existem mais. Não há tempo, nem espaço, nem causa, nem relação de qualquer espécie; não há senão uma espécie de “agora” indiferenciado e integralmente vivido, a cujo respeito a criança não tem qualquer espécie de recuo. Certas impressões são, sem dúvida, dolorosas,

correspondem ao que chamaríamos, em nós, estado de tensão, ou de necessidade; outras, ao contrário, correspondem, sem dúvida, ao que chamaríamos vago sentimento de bem-estar. Não há, porém, nem emoções, nem sentimentos verdadeiramente catalogáveis. No mais do tempo, aliás, cerca de vinte e uma horas em vinte e quatro, o bebê dorme, e suas impressões são, então, se possível, ainda mais vagas e mais difusas; não há, contudo, razão de cuidar que haja, para o recém-nascido, qualquer diferença entre a vigília e o sono.

Os começos da organização

Todavia, nesse continuum inconsistente e flutuante (que com o maior custo nos representamos), um começo de organização não tarda a estabelecer-se, e verossimilmente aparece mercê da repetição freqüente de pequeno número de situações, sempre semelhantes. Essa repetição responde à periodicidade das necessidades orgânicas primárias da criança (necessidade alimentar), como também à das necessidades secundárias que nela criamos com o impor-lhe rotina diária culturalmente determinada (horário, toilette).

Assim, por exemplo, as sensações internas ligadas à fome, posto, evidentemente, não identificadas, e não situadas como tais

pelo bebê, são regularmente seguidas de outras, de ordem muito diversa, ligadas à mamada, e acompanhadas da cessação das primeiras. Esse conjunto plurissensorial, com o repetir-se sempre igual a si mesmo, por ocasião dos cinco ou seis aleitamentos diários, vai, necessariamente, emergir do fluxo contínuo das impressões múltiplas e mutáveis, sempre diferentes, e adquirir certa consistência. Regularmente, os primeiros elementos desse conjunto, uma vez desencadeados, chamam, de certo modo, os seguintes, que nunca falham: uma totalidade se constitui, na qual a criança reencontra periodicamente as mesmas impressões; os mesmos estímulos desencadeiam nela os mesmos comportamentos. Pode-se dizer que aí está um primeiro ponto de referência constituído, uma primeira situação que a criança reencontra, e na qual se reencontra. Pode-se dizer que logo reconhece a situação de nutrição e se acalma desde que a mãe a toma para alimentá-la; tudo se passa como se, tendo fome, a criança “soubesse” o que “deve” seguir-se, e sua desorientação angustiada aparece quando a sucessão normal não ocorre, ou quando é interrompida.

Essa primeira forma de experiência e de “reconhecimento” de uma situação se organiza na base do incontestável avanço de desenvolvimento do aparelho bucal em relação ao resto do organismo; movimentos de sucção e de deglutição podem ocorrer antes do nascimento (como devemos de estar lembrados) e, de qualquer modo, a criança normal sabe mamar e coordenar sucção, deglutição e respiração desde o segundo, ou terceiro, dia. Essa atividade reflexa se apura e se aperfeiçoa rapidamente: logo a criança sabe tomar o bico do seio e, até, procurá-lo e encontrá-lo, se lhe escapa.

A importância vital da alimentação dá, sem dúvida, a esse

conjunto de experiências, sua proeminência e seu caráter de zona favorável, e particularmente sensível, apta a permitir uma primeira organização. Seria esquecer, contudo, as particularidades do psiquismo do bebê limitar essas experiências ao domínio estritamente alimentar: há, com efeito, na mamada e nos cuidados que a acompanham, bem mais do que a simples ingestão de alimentos: a “situação de alimentação”, o desenvolvimento regular da sequência da qual acabamos de falar, comporta inúmeras impressões, a

desbordar largamente da zona estritamente bucal ou digestiva; e

essas impressões são sentidas de maneira global e não discriminada, ao menos no começo. Sem querer fazer enumeração completa, poderíamos, em todo caso, distinguir impressões tácteis (cuidados, carícias, manipulação da criança pela mãe, contatos da

criança com o corpo materno), térmicas (calor do banho, do contato materno), auditivas (ruídos eventualmente ligados aos preparativos, palavras e sons diversos emitidos pela mãe e dirigidos à criança, sons emitidos por ela própria), olfativas (odor da mãe, dos produtos de toilette, dos alimentos), cinestésicas (relacionadas com a própria atividade muscular da criança nessa situação) e, seguramente, também impressões visuais.

A propósito dessas impressões visuais, devemos notar, de passagem, que o olho, tal como a boca, apresenta certa precocidade de desenvolvimento; no curso dos três primeiros meses se estabelece a coordenação da mobilidade ocular. Em geral, a convergência ocular está bem instalada ali pela terceira semana e o olhar se torna capaz de fixar-se, o que assegura, sem dúvida, certa consistência às impressões visuais. Aos dois meses, e muita vez, mais cedo, o olhar pode acompanhar uma coisa a deslocar-se lentamente no campo visual: esse móvel é, pois, distinguido do “fundo”, e dele recebe certa unidade, certa individualidade. Isso não implica, é claro, saiba a criança o que está a ver, como quando vemos passar um automóvel; algo, porém, se destaca do conjunto perceptivo indiferenciado e, por assim dizer, “ganha corpo”. Como disse muito bem Gesell, o bebê pega com os olhos, bem antes de que a apreensão esteja instalada e lhe permita pegar com as mãos. Pode-se supor, também no plano visual, que a repetição freqüente de alguns “quadros” introduza certa consistência no universo visual, de começo indiferenciado, e que alguns deles ganhem valor particular: é, notadamente, o caso do rosto das pessoas que cuidam da criança, quadro, a um tempo, colorido, móvel, sonoro, fortemente associado ao conjunto de sensações do qual falamos acima, freqüentemente repetido e partícipe de numerosas situações: tratase de quadro privilegiado ao qual pareceria fosse a criança seletivamente sensível desde as primeiras semanas, como fazem pensar certas observações de Faritz [201 e de outros autores.

Voltemos, por um pouco ainda, ao “quadro plurissensorial”, ao feixe de sensações, constituído pela situação de alimentação da qual enumerávamos, há pouco, alguns componentes essenciais. Essas sensações formam, para a criança, uma totalidade. A ingestão do leite é, sem dúvida, fisiologicamente, o aspecto essencial dessa totalidade, e isso o demonstram os eventuais protestos do bebê, quando não lhe dão o leite bastante. Mas, por força da natureza do psiquismo nesse nível, pode-se afirmar que cada componente que discernimos por análise é psicologicamente essencial e faz parte

do conjunto: toda mudança no desenrolar do conjunto, toda ausência de um, ou outro, componente faz que a situação já não seja * mesma e perca, pois, sua familiaridade, seu valor de referência; * bebê sente uma situação de falta, ou inacabamento, não 11 se orienta” na situação que não pode reconhecer, está novamente entregue à incoerência, está “desorganizado”. É o que mostram sua agitação e seus gritos quando a refeição tarda, ou quando é dada num quadro diferente do ordinário, ou quando a mamãe, apressada ou nervosa, não o respeita o desenrolar habitual dos episódios. Muitos dos problemas alimentares do bebê não têm outra causa; e vê-se também como o desmame pode provocá-los com modificar a situação. É, provavelmente, nesse contexto que se podem situar os começos - muito gradativos! - da distinção que se vai estabelecer entre segurança e insegurança, como entre o eu e o não-eu, assim como os da fundamental ligação afetiva entre a criança e a mãe.

Toda impressão de tensão, de mal-estar, ligada à necessidade fisiológica, desencadeia, para o bebê, o desenvolvimento da situação de conjunto conducente à satisfação física e à quietação, situação correspondente ao que a criança “espera” implicitamente, desde que dela aparecem os primeiros elementos. O bebê é, pois por assim dizer, confirmado em suas expectativas, sempre que as coisas se passam como de costume; é o domínio da segurança, ligado à satisfação das necessidades, ao apaziguamento das tensões, à estabilidade dos sinais e das experiências. Nesse sentido, a criança sente o caráter absoluto e universal de suas impressões e, pois, em nada se dissocia do mundo ambiente. O sentimento de segurança, ligado ao caráter repetitivo e satisfatório das experiências e, sem dúvida, também a esse matiz de absoluto(*) e de não-dissociação, constitui, segundo Erikson [191, uma das aquisições essenciais e fundamentais dessa idade. Mas, além disso, todas as impressões diversas e complementares das quais falamos participam estreitamente do valor benéfico e tranquilizador da situação global: ser tomado nos braços da mãe, e por ela acariciado, estar em contato com seu corpo, com seu calor, com seu odor, com sua consistência particular, ser interpelado por ela, com os sons afetuosos de que ela tem o segredo, eis outras tantas impressões, associadas ao apazi-

M Entenda-se: a criança não experimenta senão suas impressões, que

toda e não têm, para ela, nada de relativo; tal como a necessidade toda a “cena psíquica”, a satisfação subsequente a ocupa inteiramen-

e a satisfação têm caráter “total” e nada mais existe. A ,Zàpa resultante da necessidade satisfeita é também “total” . V. tb. p. 42. Ir @ ~ trads.)

guamento das necessidades e das tensões, e tornadas, de si mesmas, calmantes e satisfatórias, desde que as necessidades alimentares não sejam demasiado imperiosas. Eis outras tantas situações secundárias, ou situações parciais, que se vão gradualmente destacar do conjunto, ganhar a consistência própria de conjuntos familiares e “conhecidos” sensorialmente, de momentos particulares do continuum indiferenciado de impressões. Criam-se, assim, novas entidades participantes da zona do conhecido e do reconhecido, do satisfatório, do agradável, à qual a mãe está sempre estreitamente ligada; assim se criam novas expectativas e novas necessidades, propriamente psíquicas, as quais se emancipam gradualmente da necessidade alimentar.

Se, ao contrário, os elementos iniciais do desenrolar habitual não forem acompanhados da seqüência costumeira, se as contrações do estômago, ou as impressões penosas, não trouxerem seus complementos ordinários de tonalidade calmante, já o bebê não mais poderá “reconhecer” a situação. Ao invés da confirmação usual de sua expectativa implícita, haverá frustração e queda na incoerência e, de quebra, acentuação, com o tempo, das sensações penosas, ou da necessidade. É algo como se transpuséssemos uma porta familiar para encontrar um ente querido e não apenas não o encontrássemos, mas, em lugar do quarto tão nosso conhecido, déssemos com o caos, ou com o nada ... Tal impressão de pesadelo deve ser um pouco a do bebê: subitamente já não há mais meio de orientar-se, de reencontrar-se no conjunto habitual, faltam os sinais, ou pontos de referência, costumeiros, aquilo que começava a ter sentido já o não tem, é, pois, a insegurança, quiçá a angústia. Ao domínio da satisfação e da segurança, opõe-se o da frustração, do inidentificável, do inesperado; onde algo deveria ser encontrado, nada se encontra; e, sobretudo, não se encontra a satisfação. Pode-se supor que uma diferenciação ocorra assim, pouco a pouco, para o bebê, entre as sensações desencadeadoras que experimenta, a suscitar a expectativa de um desenrolar, e as que podem não aparecer, podem continuar ausentes a despeito da presença das primeiras, e serão, talvez, menos necessárias, menos inevitáveis que estas. A separação se esboçará, assim, entre o que é eu, o que vem de mim, e aquilo que não é diretamente eu, aquilo que é independente de mim, para o que o “mundo exterior” deve contribuir a fim de que eu nele me possa orientar. Os começos da consciência situar-se-iam entre as altemâncias da espera vã, da ausência, da insatisfação, e a reconhecimento das situações familiares, a satisfação.

A mãe é, por excelência, partícipe dessas duas ordens. Por um lado, está, com efeito, intimamente associada a todas as situações-sinais correspondentes à satisfação das necessidades originais, ou das necessidades secundárias; é, de certo modo, o próprio centro de todas as satisfações e de todas as quietações. Assim, foi possível dizer, com razão, que o bebê se confunde com ela, que o bebê não a dissocia de seu bem-estar. Ao mamar, absorve sua mãe, ao mesmo tempo que nela se perde; no amar as impressões benéficas que ela lhe proporciona, a um só tempo é a ela e a si mesmo que ama. Pôde-se dizer que ela é o seu “eu” enquanto este não está constituído, que ela é como a espinha dorsal da primeira organização de suas impressões e de suas experiências. É o confirmado pelos célebres trabalhos de Spitz [70], ou de Bowlby [81, por exemplo, os quais mostram largamente quão nefasta é, para o bebê, toda separação, algo duradoura, de sua mãe. Essa separação pode acarretar, com efeito, verdadeiras paradas do desenvolvimento e profundas perturbações na elaboração da personalidade da criança, justamente, sem dúvida, porque a mãe e sua ternura constituem, por excelência, o ponto fixo, o ponto de referência imutável que o bebê encontra sempre, em seu universo movediço e flutuante.

Mas, por outro lado, a mãe não é, e nem poderia ser, a sempre-satisfaciente, a sempre-presente. Tem, geralmente, outras ocupações, além da de cuidar do bebê; pode acontecer que não lhe satisfaça a fome, ou o desmame, esteja momentaneamente ausente, administre algum tratamento desagradável ou doloroso; pode acontecer que o deixe gritar, em lugar de acudir sempre ao menor sinal. Nesse sentido, participa dos desenvolvimentos incompletos, das expectativas vãs, das desorientações discutidas há pouco. Não tem apenas a qualidade de fator de satisfação e de segurança; às vezes está envolvida em situações desagradáveis, frustradoras, ansiógenas; e, nessa perspectiva, tenderia a tomar-se, para a criança, objeto exterior, objeto não-eu. Tal como se pode dizer que ela é o primeiro eu da criança, pode-se dizer também que é o primeiro “outrem”, a primeira personagem que a criança vai gradualmente encarar como distinta dela mesma. É nas experiências que o bebê faz com esse outro (que é também ele mesmo) que se situa o protótipo de todas as relações afetivas ulteriores; daí, a importância essencial dessas experiências e da qualidade das relações mãe-criança.

Os começos da sociabilidade

É fácil compreender que, durante as primeiras semanas, o bebê não faça diferença alguma entre as pessoas, pois elas ainda não têm, para ele, nem consistência, nem unidade. Já, porém, ali pelos dois meses, muda o quadro: o bebê dispensa muito mais atenção ao mundo circunstante; e parece particularmente fascinado pelo rosto humano. Este, visto de frente, constituiria, desde os três meses, segundo as experiências de Spitz [711, o provocador específico do sorriso na criança. Desde então pode-se esboçar um laço, uma relação: se o bebê sorri à vista de um rosto, como não sorrir ao bebê que sorri? A criança responderá por sorriso ao sorriso materno, tal como responderá por emissões vocais aos sons que a mãe emite diante dela. Mas a criança sorri a todo rosto humano, e seria, sem dúvida, assaz ingênuo conferir muito conteúdo psíquico a seus vocalises. Nem por isso essas manifestações deixam de preparar o terreno para o subsequente intercâmbio afetivo e social.

Entre quatro e seis meses, o sorriso da criança se torna mais seletivo: não é desencadeado senão pelos rostos familiares e, particularmente, pelo da mãe; os rostos estranhos inibem o sorriso e antes provocam reação ansiosa, quiçá, até, verdadeiro desespero. Isso indica claramente que os familiares têm, doravante, sua “consistência” própria e começam a ser diferenciados dos outros: é, evidentemente, a condição fundamental da constituição de um laço afetivo, de um apego específico às pessoas familiares. Não é surpreendente que seja, precisamente, na altura dessa idade que se haja descrito o despertar de indiscutível sensibilidade social: o bebê gosta de companhia, experimenta chamar a atenção da mãe, chora quando os pais deixam o quarto.

É a partir dos seis meses que se assinalam o interesse e a alegria do bebê por todos esses brinquedos alternativos bem conhecidos, nos quais a criança e o adulto executam, cada um por sua vez, as mesmas ações (por exemplo, o brinquedo de “cuca”); tudo indica que, nessas alternativas de imitação e de complementaridade, a criança dissocia sua atividade da do parceiro e procura, assim, situar-se em relação__@ Cumpre assinalar, na mesma idade, a alegria que demonstra ante o espelho, no qual se reconhece, e cuja imagem vem, de algum modo, confirmar-lhe a própria consistência e ajudá-la a dissociar-se de outrem. Já, aliás, o momento no qual se esboçam as primeiras imitações do adulto.

q “ro resso da sensibilidade social se assinala, ainda, entre Cinco e sete meses, pela capacidade de a criança a diferenciar as mímicas adultas: expressão encolerizada, ou sorridente, lhe motivará, desde então, reações diferentes. Quanto à discriminação das pessoas, precisa-se naquilo que Spitz chamou “a angústia dos oito meses”, - e que situariamos, talvez, um pouco mais cedo: ante estranhos a criança se encolhe, esconde-se ou põe-se a chorar, manifestando, assim, a respeito deles, “timidez” que não mostra em presença das pessoas de sua roda: os desconhecidos são, desde então, claramente havidos como tais, e parecem mesmo, até ali pela idade de um ano, ter um ar inquietante para a criança. Há, doravante, para ela, “aqueles que a gente conhece” e “aqueles que a gente não conhece”, dos quais, por conseqüência, começa por desconfiar o seu tanto. A dimensão do desconhecido ganha corpo e se precisa, e isso tem particularmente, por efeito, a valorização dos elementos tranquilizadores do familiar e do habitual, encontrados pela criança, sobretudo, nos “rituais” da rotina cotidiana.

Essa segurança e essa confiança, conhece-as a criança no círculo familiar desde então bem circunscrito, no qual tomou inteiramente pé pela idade de um ano e no qual situa perfeitamente os rostos e os objetos familiares. Tem, nesse círculo, seu papel e seu lugar; e dele participa como parceiro ativo. Logo compreenderá algumas ordens simples e mostrará grande alegria no atendê-las. É a idade em que descobre a conduta do beijo; e se mostra de bom grado muito generosa nessa matéria!

Se a palavra “papá” aparece, freqüentemente, antes de “mamã” (talvez porque é mais fácil de pronunciar, mas talvez, também, em razão do mais acentuado caráter de ausência do pai em nossa sociedade) e se as brincadeiras mais ou menos acrobáticas com o pai são altamente apreciadas, nem por isso a primazia da mãe deixa, entretanto, de continuar a afirmar-se, e até a crescer. É certamente a ela que a criança mais pede e mais dá; e durante todo o segundo ano poder-se-á falar de verdadeiro agarramento da criança à mãe, como se, à medida que o bebê a encara mais como pessoa exterior e diferente dele, tivesse, sempre, cada vez mais, o desejo de assegurar-se de sua afeição e de sua presença. Assim, ver-se-á, por vezes, a criança recusar os cuidados e a aproximação dos outros, até do pai, e mostrar exclusivismo desconcertante. Pois, não é principalmente com a mãe que a criança vive, e por meio dela, mediante os cuidados e as atividades da rotina cotidiana, que aprende as coisas e o manejo das coisas, e se inicia

no mundo circunstante? Toda essa iniciação se faz, pois, na tonalidade de segurança familiar irradiante da pessoa materna, nessa atmosfera de ternura e de afeição, que hoje sabemos quão indispensável é para a criança, pois lhe determina o próprio sentimento de segurança, condição de todo progresso ulterior; a criança não se pode desprender senão na medida em que estiver segura de estar presa(*).

Ao lado desses progressos bastante notáveis no plano das relações da criança com os adultos, não há como não o ficar impressionado com a relativa pobreza de suas relações com os iguais. É verdade que estes não participam de situações vitais para ela, e que nossos usos educacionais quase não proporcionam ocasiões de contatos entre crianças de tenra idade. Se irmão, ou irmã, mais velhos, podem exercer verdadeira fascinação sobre a criancinha, parece que os contemporâneos, ao contrário, não despertam muito interesse. Mas existem, sem dúvida, a esse respeito, diferenças individuais apreciáveis: Bilhler descreveu bebês absolutamente insensíveis aos outros, bebês centrados nos outros e bebês capazes, segundo os momentos, tanto de interessar-se pelos outros quanto de ignorá-los, conforme o aspecto que tome sua própria atividade deles. Seja como for, diversas investigações parecem indicar que, pela idade de seis meses, os contatos sociais são essencialmente negativos: o bebê trata os companheiros como objetos, empurra-os, manipula-os, arranca-lhes das mãos os brinquedos que o interessam; fora alguns sorrisos e alguns toques, quase não lhes dá atenção. Ali pelos nove meses, o companheiro é mais tomado em consideração, mas, sobretudo, em função do material que possui: as lutas e os conflitos culminam pela posse dos objetos; cumpre esperar ainda vários meses para que se estabeleçam contatos diversos dos agressivos. Tem-se, todavia, observado, entre seis e vinte e quatro meses, quando as crianças são duas e não distam uma da outra mais de dois meses e meio, o aparecimento de comportamentos alternados muito curiosos, de provocação e de resposta; como em certos brinquedos com o adulto, ocorre alternância de confusão com o parceiro, e diferenciação em relação a ele, como se cada um estudasse os limites do próprio eu.

(*) A inserção da criança no grupo familiar e a função da família no trato com a criança foram estudadas por miúdo noutra obra do Autor, *Venfant et la famille* (Éditions du Scarabée, Paris, 1957), livro há já algum tempo posto em português: *A criança e a família*, trad. de Silvestre Campos, vol. 57 da “Coleção Saber”, Publicações Europa-América, Lisboa, 1964. (Nota dos trads.)

As primeiras reações emocionais

Em estreita relação com esse desenvolvimento social e com as experiências atrás referidas, como, também, com o progresso da motricidade e da inteligência (do qual nos resta dizer uma palavra), certo número de reações emocionais não deixam de aparecer no decurso do primeiro ano. São, entretanto, menos nitidamente circunscritas que no adulto; e isso levava Bourjade a dizer que, no bebê e na criancinha, “a emotividade supera a emoção”. As reações emotivas dessa idade nem sempre têm, com efeito, causa claramente patenteável; por outro lado, são, muita vez, desproporcionadas à causa, ultrapassam facilmente a situação à qual se referem, e se estendem, pouco a pouco, como lençol de água. Podem, assim, propagar-se, ou, ao contrário, estancar-se de súbito, sem razão aparente. Não têm, enfim, absolutamente, o caráter padronizado e convencional que lhes conhecemos no adulto, pois emanam de um psiquismo muito menos controlado, não socializado, ao qual ainda faltam o raciocínio e a representação, psiquismo, ademais, inteiramente dominado pelo momento presente. Caberia dizer que as emoções infantis ocupam “toda a cena psíquica” enquanto se desenrolam e não deixam lugar algum a qualquer outro elemento; donde seu caráter total e absoluto. A linguagem emocional do bebê é, sem dúvida, muito mais pobre que a nossa e é, por vezes, menos inteligível; não é, por certo, menos eloquente!

Pelo caráter de urgência das situações às quais se referem, as emoções primitivas predominam claramente no começo e nos dão a impressão de que a vida do bebê não é assim tão agradável como se imagina. A criança é assaltada, de começo, por toda sorte de sensações de caráter penoso ou doloroso, demonstradas pelas reações de “aflição” que se podem identificar, com Bridges [9], desde a idade de três semanas. Essas reações se caracterizam por tensão muscular, modificações respiratórias e choro, aos quais virão juntar-se as lágrimas, entre um e dois meses. Por volta dos dois, ou três meses, a mímica da aflição está bem estabelecida, assim como as emissões vocais características que a acompanham.

a aflição primitiva, que dará lugar ao desgosto, à tristeza propriamente psíquica por volta dos cinco meses, diferenciam-se

do duas grandes tonalidades emocionais: medo e ansiedade de um lado, cólera e agressividade, de outro. Quanto ao ciúme

é visível que aparece pelo fim do primeiro ano, quando as emoções afetivas se definem; mas o ciúme é antes materno

te.

Afora a ansiedade, da qual já dissemos uma palavra a propósito da alteração de situações familiares que o bebê não pode reconhecer, ou da presença de pessoas estranhas, parece que os terrores do bebê sejam, sobretudo, ligados a uma súbita @, perda de)

oio,

1

ou à subitaneidade de certos estímulos auditivos (barulho violento) ou visuais (movimentos repentinos e inopinados), ao cabo relativamente raros, afinal, na situação normal de criação. Assim, por exemplo, a rã, tão inofensiva, com seus saltos imprevistos, seria causa de terror para a criança! Mas, contrariamente ao que se pôde pensar antanho, não há, na criança, terrores específicos e hereditários, inatos. Seus medos serão aprendidos, por condicionamento (medo do cachorro associado a uma aparição súbita), por imitação (medo do trovão na criança cuja mãe tem medo do trovão), por indução ("você vai machucar-se"). Isto é: se o bebê tem pânico ansioso, quase não terá terrores, mas estes inevitavelmente se multiplicarão segundo suas experiências, à medida que lhe for crescendo a liberdade de ação. Cumpre lembrar que o desconhecido e o não-familiar têm forte potencialidade ansiógena, mas que a atitude dos pais é determinante, como foi mostrado pela experiência trágica da guerra, quando as reações das crianças aos bombardeios estavam em função das reações dos pais, ou, ainda, pela sugestiva pesquisa de Hagman [31], reveladora de alta correlação entre os medos da criança e os medos da mãe. Talvez aqui caiba lembrar que, para muito e muito adulto, a educação consiste essencialmente em "pôr medo" nas crianças, em criar, nelas, sólida rede de medos, tida como adequada a mantê-las no caminho da obediência... Mas isso ainda não concerne senão muito indiretamente ao bebê!

As manifestações de cólera e agressividade são, provavelmente, mais freqüentes; e podem ser postas nesta categoria as reações ocorrentes aos dois ou três meses, quando as seqüências habituais não são respeitadas, ou as recompensas costumeiras não aparecem a tempo e a hora. Não demos ao bebê a refeição bem rapidamente ou, depois de fazer menção de pegá-lo, deixemo-lo no berço, e já veremos seu rosto enfarruscar, e ele pôr-se a gritar, a gesticular, a bater com os pés. É o que acontecerá também quando, por acaso, as manipulações dos cuidados forem abreviadas, ou não respeitarem o ritual estabelecido. A saída do adulto com quem a gente estava a brincar ou, pouco mais tarde, a incapacidade de atingir tal objeto desejado, terão efeitos análogos. De modo geral, as cóleras decorrem sempre do fato de ser contrariada, embaraçada, frustrada: essas situações inevitáveis se multiplicam

à medida que a criança cresce e seu universo se estende, confirmando-a na impotência. Ponto culminante é atingido ali pelos dois anos, ou dois anos e meio, a idade da desproporção máxima entre as intenções da criança e os meios de que dispõe para realizá-las, e idade em que, por outro lado, as possibilidades de compensação ainda são muito reduzidas. Se as cóleras são tão inevitáveis como as frustrações, isso não é, todavia, razão para viver a “apoquentar” a criança, sob incontáveis pretextos, nem para ensinar-lhe que a cólera “rende” e acaba dando, sempre, em satisfação. E desde o berço a criança deve adquirir, aos pouquinhos, certa tolerância às frustrações, se quisermos poupar-lhe muito desengano futuro.

Quanto às emoções positivas, têm ocupado bem menos a atenção dos pesquisadores, muito preocupados com descobrir as inaptações. Segundo Bridges [91] é só ali pelos dois meses que o prazer aparece como reação emotiva bem diferenciada, manifesto pelos movimentos dos membros, pelo sorriso, pela cara alegre, pelos gritinhos breves e claros, quando o bebê é banhado, vestido, acariciado e quando a gente brinca com ele. Pode-se dizer, muito literalmente, que então ele “se baba de gozo”. O riso é mais tardio, aparece por volta dos seis meses, por ocasião das cócegas e daqueles brinquedos alternativos de que falamos; conservaria, de resto, caráter eminentemente social, e, tal como o medo, seria objeto de toda uma aprendizagem; não apenas é mais tardio que o sorriso, como é mais raro, e sua frequência quase não aumenta entre vinte e cinquenta e duas semanas, a crermos em Wasliburn [83], enquanto a do sorriso cresce consideravelmente. A época das “grandes risadas” infantis virá posteriormente, quando a socialização estiver mais adiantada.

Pode-se situar na vizinhança dos oito meses o aparecimento dessa forma particular de contentamento que é a arrogância, sa-

tisfação consigo mesmo ou, mais exatamente, com os próprios desempenhos. Reação de triunfo, como Janet muito bem havia visto, está ligada à atividade da criança, ao êxito de suas ações; supõe, pois, certa intencionalidade na ação, organização dos atos em vista de um fim, o que é situado, por Piaget, precisamente nessa idade. Esse orgulho se inscreve na linha desse “prazer de ser causa”, no qual se viu uma das motivações principais da atividade da criancinha, e, sobretudo, um dos móveis essenciais do jogo.

É por volta da mesma idade que poderão ser distinguidas manifestações de ternura e de afeição, das quais os adultos familiares

(particularmente a mãe) serão objeto, à medida que o bebê toma consciência da existência deles, exterior a ele próprio, mas eminentemente benéfica e gratificante para ele, e à medida que discrimina melhor as próprias reações afetuosas a respeito dessas pessoas. Aqui também a imitação desempenha papel não somenos: com ser amada é que a criança aprende a amar.

Cabe, aliás, acrescentar que é com ser amada que a criança aprende a ver-se como amável, isto é, como possuidora de valor aos olhos de sua roda; e isso vai consideravelmente determinar-lhe, mais tarde, a atitude a seu próprio respeito, essa tendência a considerar-se como válida, ou não-válida, um dos componentes essenciais do sentimento de segurança e de confiança.

Quadro sumário do desenvolvimento motor

Ficaria muito incompleto nosso painel do primeiro ano, se não reservássemos algum lugar àquilo que constitui, ao cabo, o quadro muito espetacular e o aspecto mais objetivo da evolução nessa idade, isto é, o desenvolvimento motor.

Os movimentos do bebê são, de princípio, maciços e globais, e podem ser ativados, ou inibidos, por estímulos externos quaisquer, como um ruído, ou o aparecimento de alguém no campo visual. São movimentos espasmódicos e descoordenados. O desenvolvimento, que se vai fazer, a um tempo, no sentido da coordenação e da combinação de movimentos diversos, e no do apuro e isolamento de certos movimentos que se vão destacar das gesticulações maciças, pode dividir-se, grosso modo, em quatro fases de três meses, no correr do primeiro ano. Concerne, sobretudo, à boca e aos olhos, durante os três primeiros meses; depois, dos três aos seis meses, à região da cabeça, do pescoço e das espáduas; dos seis aos nove, à do tronco, dos braços, das mãos; e, enfim, dos nove aos doze, será a vez das extremidades, língua, dedos, pernas e pés.

Sem entrar nos pormenores dessa evolução motora, podemos dar-lhe alguns pontos de referência, tomados sobretudo a Gesell [25], os quais bem ilustram a sucessão há pouco assinalada. Por volta de um mês só se encontra, como dissemos, motilidade algo diferenciada na região bucal: o menor toque nessa zona logo provoca movimentos de sucção e de procura dos lábios. Outro tanto pode-se dizer do olho, capaz de imobilizar-se e de fixar longamente

as superfícies, ou os objetos, presentes no campo visual, e logo capaz de seguir um estímulo que se desloca, e dotado de capacidades de discriminação bem melhores do que se pensava outrora, como mostrou Faritz [20]. Nessa idade, as mãos quase não funcionam; estão geralmente fechadas e não procuram pegar, mas se mexem quando tocadas.

Pelos quatro meses, a cabeça, até então oscilante, mantém-se direita quando a criança é mantida sentada; torna-se móvel e pode voltar-se para a fonte de um som familiar. Essa mobilidade favorece, naturalmente, a atividade visual e prolonga, de algum modo, a motilidade ocular. A aproximação de um objeto visto pela criança logo provoca movimentos maciços da cabeça e dos braços; a mão vai para o objeto olhado; logo, aos cinco meses, a criança o colherá, primeiro entre os dedos e a palma, depois, um pouco mais tarde, pelos seis meses, opondo o polegar. Aos seis/sete meses a criança fica sentada com auxílio: isso lhe traz novo alargamento, muito considerável, do campo visual e lhe permite participar bem mais de tudo quanto se passa em torno. Nessa idade, pega e manipula o que vê; todavia, nota Gesell que o olho ainda está adiante da mão, pois já distingue pequeninos objetos que a mão ainda não é capaz de pegar. A criança põe na boca tudo quanto pega, é sua maneira de “conhecer” os objetos. Mas vai, também, palpá-los, passá-los de uma das mãos para a outra. É nesse contexto que se vai esboçar, a pouco e pouco, o uso preferencial da mão direita. Assinala Gesell que há quase tanta apreensão com a direita como

com a esquerda, por volta dos cinco meses, ao passo que, na, idade de um ano, a mão direita predomina claramente em 70% das crianças observadas. Essa predominância é, talvez, bem mais precoce, pois, como assinala Valentine [761 e como nós mesmos pudemos observar, há crianças que já nas primeiras semanas, já, até, nos primeiros dias, chupam de preferência os dedos da mão que virá a mostrar-se, ao depois, dominante(*). Assim como assim, a dominância da mão direita está, pois, estabelecida, na maioria das crianças, no começo do segundo ano, e ainda se confirmará, mais tarde. Não é razão para considerar o sinistrismo - ou uso preferencial da mão esquerda - como anomalia, ou tara moral

M Vejam-se indicações de trabalho experimental a respeito do uso predominante de uma das mãos no livro de Henry E. Garrett, *Grandes experimentos da Psicologia*, trad. port. e notas de Maria da Penha Pompeu d Toledo, vol. 70 destas «Atualidades Pedagógicas», São Paulo, 4.ª ed., C79 19, pp. 180-2. (Nota dos trads.)

que cumpra combater com todos os recursos, tal como parecem crer certos educadores. É lícito pensar até que, em certos casos, “forçar” no sentido da direita uma criança canhota seja capaz de provocar toda sorte de dificuldades e criar desvantagem deveras embaraçosa.

A partir da estação sedente e da “idade da cadeira”, entre sete e oito meses, a criança começa a aprendizagem da estação vertical e do andar. Aos nove meses, fica perfeitamente em equilíbrio sentada, e pode virar-se e debruçar-se sem perigo; sabe pôr-se em pé e suas pernas a suportam; não tem equilíbrio, contudo, nessa posição, e logo cai sentada. Deitada de barriga, rasteja e recua; logo será quadrúpede e andar de gatas. A motilidade fina continua a desenvolver-se; não apenas a criança manipula ativamente, como ainda é capaz de comer sozinha um biscoito, de segurar a mamadeira, de pegar migalhas entre o polegar e o indicador. Esse indicador é cada vez mais ativo e faz o papel de instrumento de exploração tátil: serve para palpar, para sentir a textura dos objetos, para introduzir-se em todas as anfractuosidades. A língua faz, aliás, o mesmo ofício e adquire destreza cada vez maior, sobretudo em matéria de alimentação. Se, ainda, nessa idade, e até por volta dos onze meses, a criança continua a pôr tudo na boca, a exploração visual e digital começa, entretanto, a sobrelevar a exploração bucal.

Aos doze meses, enfim, a criança pode geralmente manter-se de pé sem ajuda, posto seu equilíbrio, nessa posição, continue precário. Anda, muita vez, sem apoio, mas ainda prefere recorrer à quadrupedância, em que alcança, de resto, perfeito desembaraço; e durante algumas semanas, escreve Gesell, “cabe indagar se ela será quadrúpede, ou bípede”. É ali pelos quinze meses que o pequeno dá resposta a esta interrogação. A preensão está, agora, perfeitamente estabelecida e destra; apenas o largar os objetos traz ainda alguns problemas. A criança manipula, pode enfiar um bastão num furo, tirar uma pastilha de um frasquinho; alinhar cubos e, até, rabiscar com um lápis, se lhe mostramos como fazê-lo. Já dissemos que atende facilmente a certas ordens verbais.

Cada uma dessas aquisições motoras tem repercussões gerais. A posição sedente e a de pé liberam a mão, como foi assinalado tantíssimas vezes; a preensão permite real domínio sobre o mundo imediatamente circunstante e vai precisar o descobrimento do objeto, o qual ocasiona manipulações e experiências infinitas, onde

se manifestará, cada vez mais, a intenção do movimento. Se a apreensão assegura certa liberação com referência ao adulto e ocasiona, assim, experiências valorizadoras para a criança (comer só, por exemplo) e lhe confirma o sentimento de ser causa, de produzir efeito, de ser, pois, centro de ação, vai ocasionar, também, experiências penosas ou dolorosas (como queimar-se, ferir-se), que reforçarão também a consciência do eu, mas produzirão o aparecimento de medo ou de ansiedade e provocarão o recurso ao adulto consolador.

A estação vertical, por sua vez, alarga novamente o campo visual; permitirá olhar pela janela, ver o que está em cima da mesa. Quanto ao engatinhar e à marcha, escusa sublinhar como acrescentam as possibilidades de ação, como contribuem para a constituição de um espaço e de uma topografia, ambos práticos, como permitem experiências de toda ordem e, principalmente, o encontro, de novo, com certos obstáculos e certos perigos. A criança, quadrúpede ou bípede, tornada móvel, aprende a procurar os objetos e, sobretudo, as pessoas, aprende a vir quando é chamada... mas também a fugir dos braços que para ela se estendem e a marcar, assim, sua autonomia incipiente, sua “separação” dos seres circunstantes.

É claro que esse intenso desenvolvimento motor não se dissocia de um desenvolvimento sensorial e intelectual simultâneo, cujos momentos particularmente importantes são aqueles nos quais se produzem “associações intersensoriais”, coordenações entre séries e ordens diversas de impressões. Descobrir que a gente pode ver a fonte de um ruído, tocar o que vê ou prova, perceber que certos movimentos da boca correspondem a sons ouvidos, ou certos movimentos do braço correspondem a deslocamentos observados, verificar, nesse domínio, inumeráveis concomitâncias regulares - eis algumas das experiências que, entre os dois e os oito meses, mais ou menos, vão contribuir para dar certa coerência tanto às condutas da criança como à sua percepção do mundo circunstante. Dessarte, pelos quatro meses, tudo que a mão pega é posto na boca e chupado, e pelos cinco meses o que é visto é pegado e o que é pegado é olhado; o objeto se encontra, assim, de certo modo, na interseção de diversas maneiras de apreendê-lo, é ocasião de tipos diferentes de comportamento e disso lhe vem certa consistência. Até por volta dos sete meses, como foi magistralmente mostrado por Piaget [54], o objeto ainda não existe senão em função da atividade da criança, e basta escondê-lo para

que essa atividade cesse; mas, a partir dos oito meses, aparece a busca do objeto desaparecido, o que indica realmente haver esse objeto adquirido. certa existência própria, a qual, aliás, não ficará perfeitamente estabelecida senão depois de doze meses, e com o concurso da linguagem. Muitos autores têm insistido nesse “dostaque” do objeto no fim do primeiro ano; até então ele estava englobado na atividade sensorimotora do bebê: era um “chupável”, um “esfregável”, um “sacudível”, como se disse pitorescamente; agora é um objeto, toma-se “alguma coisa com a qual se pode fazer alguma coisa”, torna-se exterior ao eu.

Os começos da inteligência

Foi no quadro da atividade motora que Piaget [551] pôs em evidência o aparecimento da inteligência, por volta do oitavo mês. Poder-se-ia esquematizar rapidamente essa gênese da seguinte maneira. Bem de começo o recém-nascido não dispõe senão de reflexos hereditários, que funcionam por si mesmos, e cujo protótipo seria a sucção. Logo, a esses reflexos vão acrescentar-se adaptações adquiridas, hábitos de origem fortuita que se vão repetir e fixar: o bebê chupará o polegar, por exemplo. A partir de cerca de quatro meses e meio, os movimentos produtores de efeitos fortuitos são logo repetidos, com busca da reprodução desses efeitos: são os “processos destinados a fazer durar os espetáculos interessantes”, como naquele exemplo clássico de Piaget, onde o bebê, procurando pegar um chocalho pendente, sacode-o e assim produz o som característico; a criança tira a mão, depois sacode de novo fortemente o chocalho, e recomeça em seguida muitas vezes. O ato terá, pois, certa direção; não será mais executado por si mesmo, mas em vista de um resultado exterior. Enfim, a partir de oito meses, não haverá mais simplesmente repetição de tal ou qual dos atos do repertório da criança e reprodução de seu resultado habitual, mas coordenação desses atos entre si, para fim previamente fixado. Os elementos do repertório motor, as entidades motoras das quais a criança dispõe tornam-se “móveis” e suscetíveis de ser utilizadas e coordenadas entre si, independentemente de sua situação habitual; a organização dos elementos motores sucede à sua simples repetição: tornam-se “meios” que permitem atingir um fim, e desde então pode-se falar de conduta inteligente. A criança adapta o comportamento à situação, escolhe, em seu repertório motor, os atos convenientes: levantará, por exemplo,

a

âmo fada para apoderar-se da caixa escondida, e a ação de levantar, já não executada por si mesma, tomou-se “instrumento” em função de um objetivo.

Pelo fim do primeiro ano, surge novo aperfeiçoamento: quando um resultado novo é obtido por acaso, não é mais simplesmente reproduzido de maneira estereotipada, como dantes. A criança, ao contrário, procura reproduzi-lo com variantes, modificá-lo; tateia e estuda as flutuações do resultado. Noutras palavras: há experimentação ativa: a atividade, até então sobretudo conservadora e reprodutora, vem a tornar-se exploradora. É o que mostra bem o exemplo clássico da criança de dez, ou onze, meses que faz incansavelmente cair o mesmo objeto, modificando, porém, de cada vez, as condições da queda e interessando-se pelos resultados. A mãe pode enervar-se por ter de apanhar cem vezes o objeto: é que não percebe que está a participar de autêntica experiência! A criança, por sua atividade tateante, descobre condutas novas, numerosas relações concretas, e apura modos de ação que permitem desempenhos relativamente diferenciados, os quais vão proliferar e afirmar-se nos anos seguintes.

O primeiro ano termina, pois, pela chegada da inteligência prática, ou manipuladora, da qual algumas realizações são, por exemplo, a ação de trazer para si um objeto distanciado puxando a toalha sobre a qual está esse objeto, ou a de aproximá-lo por meio de pau ou de rastelo, puxar barbante para pegar objeto preso na outra extremidade, abrir caixa para pegar o brinquedo que nela viu ser posto. Mas todas essas condutas continuam ligadas à experimentação, à manipulação efetiva, ao contato espacial e atual. A liberação do pensamento com respeito à ação ou, seja, a superação do mundo concreto por um mundo representado, começará na fase seguinte e constituirá um dos aspectos de todos os essenciais dessa fase.

A riqueza do desenvolvimento inicial justifica a extensão deste capítulo, bem sumário, todavia. Pois, não é a “idade bebê” a mais estranha em relação à nossa mentalidade e à nossa vivência de adultos? Não é, também, a mais estranha a nossas preocupa-

ções psicológicas, ou educacionais? Esse pequeno ser singular, ou nos desinteressamos dele, considerando-o naturalmente como coisa, ou como animalzinho, mal e mal digno dessa louca ternura maternal que se afigura, por vezes, pouco sensata aos observadores frios, e perdemos de vista que, com o viver já toda uma massa de experiências decisivas para seu futuro, faz, com espantosa rapidez, a evolução mais espetacular de toda a existência... ; ou, então, lhe atribuímos mentalidade calcada na nossa, interpretamoslhe o comportamento em termos adultos, e isso nos impede de compreender seja o que for das manifestações de sua personalidade em elaboração.

o período da expansão subjetiva (de 1 a cerca de 3 anos)

Caracterização do estágio

A criança que depende de outrem para deslocar-se, que o adulto deve transportar e pode depor aqui ou ali, como objeto, é, ainda, bebê. A que vai de cá para lá ao sabor dos impulsos, circula, tem 1) ossibiTi “aé-dê@-âp__r”c’x1m_ ar --se- quandô é chamada, ou ãe---af_astar se, essa ja não é-bebê.Ê um toddier c

omo dizem os anglo-saxões.

A a rcha assegura, à criança, uma mobilidade

q ~ião @dama@ que, no plano motor, a liberti-@fô- pãrasitismo inicial e lhe confere um começo de independência; e aí está, desde o início do se- gundo ano, uma das características principais e, sem dúvida, a mais aparente, da fase que desejamos considerar agora. Resulta, dessa “mobilização” da criança, extensão de seu campo de experiências, de seu repertório de sensações e de ações, que não poderia ser superestimada; o mundo concreto se dilata, poder-se-ia dizer, ao mesmo tempo que se toma penetrável. Ao universo exíguo e aproximado da manipulação, vem sobrepor-se o da e2@ploração e da atividade corporal maciça. A criança entra n@q-uil6 que’ Ge-s-efl cha-inou- cliístosamente de “idade desarrumadora” e “idade acrobata”, bem sublinhados, com essas expressões, o primado e a superabundância da atividade motora, da exploração motora do mundo material e, simultaneamente, das propriedades do corpo agentes nesse mundo. A esse respeito, a presente fase se apresenta como dominada pelo desabrochar da giqtiIU4&,

(*) Toddler, de to toddle, verbo com que, na língua inglesa, se exprime a ação de caminhar a passos curtos e vacilantes, e a de dar, a criança, os primeiros passos. Em francês, seria trotter; e a tradução de toddler seria trotteur, forma presente no original deste livro. (Nota dos trads.)

No começo do segundo ano, porém, aparece outro fenômeno capital, fundado, principalmente, nessa atividade sensorimotora circunscrita e particular, a fonação. Se o bebê crescido é capaz de dizer “papá” e “mamã”, e parece compreender algumas ordens elementares, nem por isso se pode dizer que fala.

Começa novo estágio quando na fonação se insere a linguagem, meio de expressão, de comunicação, de comércio mental com outrem. É no correr do segundo e do terceiro anos que a criança faz o descobrimento desse sistema pré-fabricado de sinais sonoros oferecidos por seu meio social; e emprega, em assimilá-lo, prodigiosa atividade. Ao toddler de há pouco logo se acrescenta um “tagarela”. Mas essa aquisição e taí--b-emprefilie -de conseqüências; gr'açasa ela, com efeito, ao plano da ação efetuada vai gradualmente sobrepor-se o da ação falada, narrada, da ação transposta, que poderá, um dia, dispensar os suportes concretos; e, a um mundo individual, sentido como amontoado de impressões momentâneas, mais ou menos difusas e mais ou menos significativas, sobrepor-se-á, pouco a pouco, um mundo construído, ordenado e diferenciado, graças a uma rede de noções comunicáveis.

É, todavia, de modo muito modesto que se abrem à criança as perspectivas do pensamento; e se a atividade verbal vem realmente, com efeito, acompanhar a pura e simples atividade, é, entretanto, sobretudo esta última que vai ter o papel principal no

nível que nos ocupa(*). Se, em verdadeiro “borbulhar verbal” (Gese11), a criança se apossa do sistema lingüístico de seu grupo social, o que lhe vai permitir explorar o mundo em novo plano e estruturar seu pensamento, importa assinalar quanto esse pensamento está ainda carregado das aderências afetivas e ativas características da experiência infantil.

Co2m efeito a cri

ainda, nessa idade, como alguém já disse “toda senti q--e -0 T@k -

a a ao isso sig cara as situaç~ tecimentos, g

oes, os acon cqlsas _senao (@m--Tu-i-íçã< das possibilidades de sensação, de abalo emocional, de-ãfl-vi-dãd-e-qút@--r@ãtã -eTã-ffi-p-11-quem; não ve o universo circunstante senão eín relação ã-sê ti"esfãctõ pesg=- do ínmffi-efito, a seus dese .os, a seus temores Effic-õíítran(io se, assim, de algum modo “diluída” no mundo, misturada nele, sem recuo a seu próprio respeito, a custo se distingue do mundo e não está plenamente cons-

(*) Isto é: a atividade é que acarreta e desencadeia, de certo modo, a atividade verbal, sobre a qual tem primazia. (Nota dos trads.)

ciente da própria individualidade. Houve quem falasse, a esse pro- @-ó-sitõ-,-Je@--sUT5je houve quem falasse de “adualis- ,no”(*); este termo tem o mérito de bem sublinhar que “a separação entre o eu e o não o-eu incide nos contornos do corpo antes de incidir nos do psiquismo” (Hubert [34]). Esse primado dos momentos afetivo-ativos se assinala, sem dúvida, do melhor modo, na espantosa faculdade infantil de utilizar qualquer objeto para qualquer fim, no brinquedo: uma caixa, por exemplo, serve indiferentemente de veículo, de animal ou de casa; uma cadeira agora é cavalo, logo mais automóvel, segundo as necessidades e os impulsos do momento, e segundo as seqüências motoras nas quais esses objetos estão integrados.

Mas nem por isso deixa de ser no curso desse período que a consciência de si vai, precisamente, aparecer; e aí está, ao lado da emancipação motora, das possibilidades de representação e da atitude adualista, uma quarta grande característica que convém assinalar no começo deste capítulo. Werner Wolff [851] sublinhou que toda a primeira infância poderia ser interpretada como uma “procura de seu eu” efetuada pela criança, desse eu de início disperso nas impressões fugazes do bebê, entre as quais emergem, no correr do primeiro ano, como vimos, certas “zonas de consistência” em relação com certas experiências importantes e repetidas. A multiplicação e a extensão dos contatos com o mundo material, nos quais a criança registra triunfos e malogros, a intensificação de suas interações com outrem, nas quais experimenta satisfações e frustrações, levam-na a descobrir, mediante os efeitos de sua conduta, seu poder sobre as coisas e sobre as pessoas; e ao mesmo tempo se revelam resistência de umas e poder coercitivo das outras. Algo, pois, se distingue dela, cada vez mais, opõe-se a ela, à medida que se estende e se diversifica sua atividade, a que ela própria se vai opor e impor de retomo, muita vez com cólera e agressividade, principalmente durante o famoso “período de oposição”, pelos dois anos e meio, que é, sobretudo, fase de afirmação vigorosa e de tomada de posição de um eu a tornar-se diferente de sua roda, com a qual se confundia. A linguagem tem seu

(*) A propósito de «adualismo», lê-se no Vocabulaire de la Psychologie de Henri Piéron e colaboradores (Presses Universitaires de France, Paris, 4.ª ed., 1968): “Este termo foi empregado para designar o traço da psicologia da criança que implica confusão entre o eu e o não-eu, o subjetivo e o objetivo, numa indiferenciação primitiva (consciência adualística, de 1. M. Baldwin)». (Nota dos trads.)

papel nesse movimento, já que a criança aprende que tem nome, como todo objeto; e já que vai falar de si mesma, de início, na terceira pessoa e, ao fazê-lo, tomar-se, de algum modo, como objeto entre os outros objetos. Mas logo, entretanto, aparecerão o “eu” e o “mim”(*), mostrando que, a partir desse momento, a criança se considera como entidade particular distinta de outrem, e com valor bem seu.

Se ajuntarmos, ainda, que o quadro psíquico e social desse desenvolvimento é constituído pelo meio familiar, e se sublinharmos que, nesse meio, a mãe é, para a criança, o centro de referência essencial e constante, teremos situado suficientemente esse período para poder encará-lo, agora, com um pouco mais de pormenores.

os progressos da motricidade

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, a atenção se volta, principalmente, para os progressos da locomoção e da manipulação, notavelmente estudados por Gesell [25], de quem tomamos, novamente, alguns dados essenciais. Entre doze e dezoito meses a marcha substitui gradualmente a reptação; os primeiros passos, hesitantes e mal seguros, são, naturalmente, com apoio, e a criança tem de enfrentar delicado problema de equilíbrio. O andar do principiante é bem conhecido de todos: a criança joga, de algum modo, a cabeça e o tronco para a frente e o resto do corpo

(*) No original: “mais bientôt cependant le “je” et le “moi” feront leur apparition...” Em francês o uso dos dois pronomes na língua da Psicologia e da Filosofia é algo complexo. Em português, usamos eu e mim para indicar as duas funções desses termos, a de sujeito (eu) e a de complemento (mim).

Nesta matéria, lembrem-se as páginas clássicas de William James, *Précis de Psychologie*, trad. fr. de E. Baudin e G. Bertier, “Bibliothèque de Philosophie Expérimentale», Rivière, Paris, 8.ª ed., 1929, cap. XII, pp. 227-79. Mais recentes são as observações de Paul Foulquié, *Psychologie*, Les Éditions de l'École, Paris, 1953, pp. 506 e ss. E como excelente resumo da complexidade do termo, v. o verbete “eu” do *Pequeno vocabulário da língua filosófica*, de Armand Cuvillier, trad. e adaptação de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 82 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 3.ª ed., 1976. E v. também o texto (e as notas dos tradutores) do *Manual de Psicologia* de Paul Guillaume, trad. port. de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 60 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 3.ª ed., 1967, pp. 278 e 279. (Nota dos trads.)

segue assim-assim; os pés, muito afastados para assegurar larga base de apoio, são levantados muito alto em cada passo e pousados por inteiro no chão. Aos dezoito meses está estabelecido o andar a passinhos miúdos; os passos se alongam, o afastamento dos pés se reduz; a criança pode andar de lado e para trás, pode puxar um brinquedo, mas as voltas são ainda muito desajeitadas; é capaz de trepar numa cadeira de adulto e capaz de, amparada, subir escada. Aos vinte meses os passos são regulares e o andar é estável: aparece a corrida. Aos dois anos a criança circula com desembaraço, até nas escadas. De dois a três anos prossegue a automatização da marcha, mantida pela atitude empreendedora da criança, que a leva, por vezes, como Gesell assinala, a tentar desempenhos superiores às possibilidades; entre as atividades preferidas notam-se o transporte de móveis, ou de objetos atravancadores; evoluções nas escadas, corrida. Durante o terceiro e o quarto anos, marcha e corrida estão perfeitamente controladas; aparecem a marcha na ponta dos pés e o salto, um e outro a marcar progressos do equilíbrio. Entre três e quatro anos a criança conquista seu primeiro meio de locomoção, o velocípede, e logo o manobra com espantosa habilidade.

Não são menos impressionantes os progressos da preensão e da manipulação; simultaneamente os movimentos se aperfeiçoam, se diferenciam, se coordenam e se “lateralizam”, tendente, cada mão, a desempenhar, cada vez mais, função específica na manipulação, que lhe permite acréscimo de eficiência. Aos quinze meses, a preensão é nítida e precisa, bem adaptada; a criança pode abrir uma caixa, pode beber no copo ou na xícara, maneja a colher

e o garfo, não, porém, sem alguns acidentes. Aos dois anos começa a colaborar ativamente em sua toilette e experimenta vestir-se sozinha; é capaz de construir uma torre superpondo corretamente cinco ou seis cubos. No fim do terceiro ano, pode comer só, asseadamente, é capaz de abrir um pacote amarrado, sabe jogar uma bola, ou seguir com o lápis o traçado de um quadrado.

Todas essas novas possibilidades dão azo a uma experimentação motora intensa e muito extensa. A criança está constantemente em movimento; incessantemente inventa, descobre, repete, melhora novos gestos, novas coordenações; assistimos a uma floração dos mais diversos jogos motores; andar de todo jeito, saltar, correr, abrir e fechar portas, fazer bolhas de saliva, pôr a língua no nariz, fazer caretas, apertar a mão a toda gente, pendurar-se nas balaustradas, levar, empurrar, puxar objetos, trepar em todos

os suportes acessíveis, dar cambalhotas, jogar bola, sei lá. . . Em todos esses brinquedos, com inumeráveis variações, a criança descobre sensações novas, agradáveis ou desagradáveis (existem até, como nota Château [11], “brinquedos para machucar”) e pode-se dizer que ela procede a uma verdadeira exploração de suas possibilidades sensoriais e motoras; descobre-se, sobretudo, a si mesma como agente triunfante dos próprios desempenhos e das modificações materiais que provoca em seu meio. Toda essa atividade é, por isso, essencialmente prazenteira, fonte contínua de valorização para o pequeno, o qual, por demonstrações e apelos, procura fazer que ‘dela participe sua roda: “Olhe, mamãe. . . “. Nessa atividade motora, a criança se afirma e se confirma, e ao mesmo tempo faz a conquista motora do mundo material. Aí se nota um traço dominante da infância, a perdurar por longos anos ainda; a criança adquire não apenas domínio motor (que aparecerá sobretudo no estágio seguinte. , pois no nível do qual nos ocupamos essa atividade é ainda, muita vez, canhestra) mas também, e talvez sobretudo, certa confiança em seus meios, base indispensável da autonomia e da iniciativa, desse sentimento do próprio valor de que tanto precisa para enfrentar as tarefas decorrentes do crescimento. O jogo, tão facilmente denegrido ou diminuído pelo adulto rabugento, se nos apresenta, pois, como forma essencial de atividade, graças à qual a criança explora o mundo material, entra na posse das próprias aptidões motoras, constitui as bases afetivas de sua atividade futura. Não é menor sua função intelectual, que daqui a pouco voltaremos a ver. Já Claparède havia assinalado a importância do brinquedo com dizer que é por ele que a criança “se” desenvolve. Seria desejável que os pais compreendessem, por sua vez, que o brinquedo infantil é coisa inteiramente diversa de um

14passatempo”, e nada tem de comum com a pálida pseudo-atividade que constitui para tantos adultos!

A representação

Estaremos lembrados do breve bosquejo dos começos da inteligência apresentado no fim do capítulo precedente: havíamos deixado a criança, entre dez e quinze meses, ao nível caracterizado pela adaptação a certo número de situações novas, mercê do tateio e da experimentação ativa; e, assim, a criança descobria toda uma série de novos comportamentos. Numerosos experimentos clássicos mostram que essa forma de adaptação prática é comum

à criança e ao macaco antropóide: por isso, certos autores caracterizaram esse nível com o nome de “idade chimpanzé”. O macaco e a criança que ainda não fala se comportam mais ou menos da mesma forma, recorrendo ao tateio ante os problemas propostos; cumpre, até, reconhecer que a vantagem toca, por vezes, ao macaco! Mas, como foi mostrado por Boutan, Gottschaldt e outros, a criança mal demora em tomar a dianteira, assim que aparecem a linguagem e as possibilidades de representação nas quais a linguagem se funda. Costuma-se ver nisso uma das fronteiras essenciais entre o animal e o homem.

No correr do primeiro semestre do segundo ano, a criança franqueia fase nova e decisiva. Até aqui, era por tateios cumulativos, por combinação de movimentos realmente efetuados, que ela fazia o descobrimento de condutas novas, capazes de resolver os problemas com os quais se defrontava; era por meio da ação, materialmente efetuada. No decurso do segundo ano, em resposta a problemas novos propostos à criança, vemos aparecerem soluções súbitas, sem tateios prévios. Piaget dá disso alguns exemplos muito demonstrativos, ocorrentes por volta dos dezesseis meses. O pequeno se tornou, portanto, capaz de representar-se os movimentos adequados antes de efetuá-los, de combiná-los mentalmente e de antecipar-lhes os efeitos. A solução do problema não é mais descoberta ao grado da ação, é inventada antes de qualquer ação.

O tateio é interiorizado, como diz Piaget, e, ao mesmo tempo, é muito mais rápido do que se fosse concretamente efetuado, donde o caráter súbito e não mais iterativo das respostas. Essa mudança testemunha a emergência da função representativa, ou simbólica, da capacidade nascente, do filho do homem, de representar-se uma ação em lugar de efetuá-la, o que logo lhe permitirá agir, de algum modo, sem agir, recorrendo a evocações transpostas de ações concretas. Aí está, como já muita vez tem sido sublinhado, o fundamento do poder humano.

Resumindo esse desdobramento da inteligência, a elevar-se do plano motor e gestual ao plano da representação, como recordarnos sucintamente com base nos trabalhos essenciais de Piaget, assim se exprime Hubert, muito oportunamente: “O conhecimento é, de início, o gesto que vinga, depois o gesto reproduzido intencionalmente, depois o gesto esboçado ou imaginado” [341]. E durante todo o estágio que nos ocupa, como, aliás, ainda depois, veremos quanto o pensamento permanece estreitamente ligado à ação, n<L qual se funda, e lhe está na origem.

A transição entre o motor e o representativo aparece da melhor forma nessa “representação pela ação” que constitui a imitação, pela qual a criança evoca, usando o corpo e o movimento como intérpretes, uma situação, ou uma atividade, de todo estranhas ao quadro presente e na qual a imagem, antes de ser propriamente pensada, é materialmente agida. Essa imitação, essa representação pelo gesto floresce, precisamente, em abundância, no decurso do segundo ano, e dá ocasião a uma atividade bem característica do presente nível, a do “fazer de conta” e do jogo simbólico, ou representativo, tão bem estudado por Piaget [561 e, depois, por Château [11].

Que faz a criança, que com visível prazer finge estar a dormir sobre um jornal a fazer as vezes de travesseiro, ou finge esvaziar um ovo quente mexendo uma colher numa argola de guardanapo? Que faz a criança mais crescida que brinca de automóvel num sofá, ou cavalga um cabo de vassoura? Aplica uma gesticulação determinada a um objeto inadequado, ou em situação inadequada; essa gesticulação é simbólica: evoca, representa aquela que, no contexto e com o objeto adequado, seria perfeitamente realista e adaptada. A criança assimila, pois, a realidade a ela, por seu gesto, transforma a realidade e dela faz coisa diversa do que é; em certa medida, dela se desprende. Representa-se as situações, representando-as: é sua maneira de pensá-las, de “imaginá-las”. Mas, em verdade, como bem fez notar Château, a criança imita bem mais do que imagina, e não cria grande coisa. Apanhamos bem, aqui, esse pensamento, ainda sobretudo ação, mas já, no entanto, deslocado da realidade concreta (não tanto, todavia, quanto o pensamento verbal, que, esse, já não utilizará como símbolo as ações, mas as palavras).

Assim, pois, ao lado de jogo puramente motor, pelo qual a criança assegura seu domínio corporal, e no qual o prazer reside, primeiro, no próprio funcionamento físico, depois, na obtenção de um efeito, de um resultado, aparece jogo diferente, no qual o elemento motor continua central, mas tem, sobretudo, por função, a representação, ela também fonte de prazer e de satisfação. Nesse jogo, que anuncia o pensamento antes de acompanhá-lo, a criança reproduz a realidade, revive à vontade o vivido, prolonga e reavi-

va a experiência fugitiva. Mediante a ação, assimila, pensa os acontecimentos que a interessaram. Na areia imitará o pedreiro a amassar a argamassa, que observou naquela manhã; deitado na mesa com ar digno de dó, será o pato morto que viu na cozinha, como

num dos exemplos de Piaget; imitando o barulho do motor, fará circular no tapete uma caixa de papelão, tal como o pai dirige o carro. Pela mímica, será gato, avião, locomotiva, faxineira ou agente de polícia, mãe que faz comida, ou cuida dos filhos. A ação dará significação ao objeto: segundo os movimentos, o pau será fuzil, personagem, ou ter,-nômetro. A própria criança muda facilmente de papel ao sabor da ação; e não é raro ver o brinquedo “descarrilar” sob o efeito do gesto, continuando a criança insensível aos disparates, tanto seu pensamento é indistinto do gesto.

Esses símbolos gestuais, evidentemente inseparáveis das tonalidades afetivas que impregnam as experiências às quais se referem, são individuais no mais alto grau, e quase intransmissíveis, exatamente como nossas imagens de sonho; constituem linguagem de uso pessoal do indivíduo, linguagem autística, se se quiser e, sobretudo, estruturam um mundo que não está baseado senão na fruição, ou na satisfação da criança. Por isso, têm caráter o seu tanto mágico, perceptível, muita vez, no comportamento infantil: os gestos apropriados asseguram a satisfação, porque apresentam o que se deseja.

No que é assim representado, sublinhou-se a importância da personagem e da atividade adultas, objeto principal do interesse infantil, e assinalou-se, no jogo, ao lado do aspecto representativo de que acabamos de falar, um aspecto substitutivo e compensatório: a criança fraca e impotente, cuja atividades realistas são muito limitadas, se assimila ao adulto, brinca de adulto; brinca por não poder entregar-se a atividades de adulto, e seu jogo é atividade de substituição. Em todo caso, é evidente que o jogo representativo tem, freqüentemente, função compensatória; e nele a criança corrige a realidade, arranjando-a em função de seus desejos (“minha boneca pode deitar-se quando quiser!”), liquida experiências penosas ou inquietadoras, revivendo-as ficticiamente e assimilando-as fora de seu quadro angustioso (a boneca é castigada, ou operada das amígdalas!), explora o futuro, antecipando os acontecimentos que lhe anunciaram, ou predisseram (por exemplo, as conseqüências de uma desobediência, ou a chegada de uma visita inesperada). O jogo simbólico aparece como o grande substituto; e é, por isso mesmo, meio de exploração da realidade. “Todas as necessidades insatisfeitas da imaginação, da especulação, da pesquisa, encontram sua satisfação na atividade lúdica”, escreve W. Wolff [85]; e é nesse mundo de jogo, de ---como se”, que se desen-

rola grande parte da existência infantil: pôde-se mostrar que no espaço de duas horas a criança de dois anos e meio participa, em média, de seis ou sete situações imaginárias, e esse número nada tem, seguramente, de excessivo.

Simultaneamente, e paralelamente, o advento das possibilidades de representação se reflete no plano da manipulação; mas, aí também a dominância gestual continua muito manifesta e, tal como no jogo simbólico, pode-se falar, com Rey [66], de um “realismo dinâmico”, bem acusado pela inclusão do movimento e do corpo pró prio nas construções de certa dificuldade, e pela crença na eficácia da ação, seja qual for, sem adaptação aos dados objetivos da situação.

Todavia, a realização mais notável e mais decisiva que a representação vai permitir será a aquisição da linguagem, da qual escusa assinalar a enorme importância.

A linguagem

Primeira base, da -1* nstituída 1) or um verdadeiro

- @n&q@Lgqm- e < >-----jogp_sensorimoto inteiramente análogo ao que precede e acompanha os princípios da manipulação. Já no fim do segundo mês, com efeito, a criança emite sons, sobretudo guturai -s, de começo, claramente distintos do grito, do qual não têm o caráter impulsivo. A _partir de tr^ ança--Lmiútq atenta a esse _was: repete-os, logo vai modificá-los, modulá-los. Pode-se dizer que, desde então, l já

inca com a voz como brinca com as mãos, reproduzindo efeitos fortuitos, procurando, depois, variações, substituído, aqui, o controle visual ou tátil pelo auditivo e cinestésico. É o que Pichon [621 chamou de “estádio do chilreio”(*), durante o qual a criança produz uma gama de sons diversos, sem relação alguma, aliás, com a língua falada por sua mãe. Assim se estabelece o domínio gradual do mui complexo aparelho fonador, condição necessária, embora não suficiente, da constituição da linguagem. A partir de cerca de oito meses a criança faz impor-

(*) A respeito dessa expressão “estádio do chilreio», v. o já citado Pequeno vocabulário da língua filosófica, de Armand Cuvillier, artigo chilreio e também, nesse léxico, a nota dos tradutores a esse termo, p. 187. (Nota dos trads.)

tantes progressos; _torna-se capaz de imitar novos modelos sono- @os. (Piaget) e, pois, de ultrapassar assim seu “repertório”, pela aquisição de fonemas de origem exterior; aparecem, então, certas onomatopéias, assim como são selecionados e fixados certos sons emitidos e repetidos, pela roda, notadamente palavras simples, como “papá” ou “mamã”. Notou-se, aliás, que a criança imitava antes a@ melodia global da frase adulta do que palavras bem diferenciadas.

É aqui que, ao lado do elemento sensorimotor, intervém um elemento de natureza intelectual. Os sons, emitidos pelo adulto “que fala à criança” em todas as situações usuais da rotina diária, a criança os reencontra regularmente quando essas situações se reproduzem. Esses sons adquirem, assim, para ela, valor representativo: como tantos gestos comuns e tantos objetos, tomam-se, para a criança, os representantes das situações de que ordinariamente fazem parte; tornam-se, a partir de certo momento, suscetíveis de evocar essas situações. Os sons “habituais” tendem, pois, pelo fim do primeiro ano, a tornar-se representativos, exatamente como

os gestos dos quais falamos; e, ao cabo, são “gestos” de natureza especial. Mas muito tempo será necessário à criança, e muita tentativa, para chegar a fazer coincidir, de maneira eficaz e proveitosa, a série de seus símbolos sonoros pessoais com a série correspondente das palavras que esses mesmos sons constituem para sua ro-

da; o segundo e o terceiro anos inteiros mal bastarão em matéria de linguagem usual, e o emprego que a criança vai fazer das palavras mostra bem precisamente tudo quanto estas conservam ainda, por muito tempo, de globalmente simbólico, e de pouco diferenciado. A observação revela que a criança é sensível ao valor representativo da linguagem antes de ser capaz de utilizar a palavra; uma fase de compreensão global e aproximativa precede, entre oito e treze meses, mais ou menos, o momento em que a

criança se põe a falar.

Convém assinalar, a esse propósito, terceiro elemento fundamental da aquisição da linguagem, o elem

O grito do pequeno bebê já tem, sem dúvida, tonalidade emocional muito primitiva e ganha logo, para os circunstantes, valor expressivo bem marcado de angústia ou de alegria. Mas ao lado da signLicação que o adulto acredita poder dar-lhe (sem muito engano, aliás), esses gritos têm efeitos para a criança, principalmente o de fazer aparecer a mamãe e, com ela, o sossego e o bem-estar; muito cedo, sem ser ainda linguagem, são meio de ação sobre os outros,

fonte de gratificações(*), e a linguagem conservará esse caráter de mando ou de súplica. Dos jogos vocais do chilreio, por outro lado, não está ausente o elemento afetivo; lembremo-nos de quando o bebê e a mamãe “se falam” e se divertem a imitar-se, ao ponto de não se saber mais qual dos dois encabeça o brinquedo, tanto se confundem na mesma alegre atividade. Quanto à compreensão, quando se instala gradualmente, é claro que se funda na fusão afetiva de todos os momentos e nos inumeráveis estímulos fornecidos pelos brinquedos que alegam a rotina diária. Ocupando-se dela, brincando com ela, é que a mãe ensina à criança a língua materna; e essa aquisição é fortemente ajudada pelos sentimentos da criança para com sua mãe; pois, no começo, não falará “para” qualquer um! A carência desse fator afetivo é que seria respons.’

- - -a- ve@l pelo atraso no aparecimento da linguagem e por sua pobreza nas crianças de instituições, assim como pela regressão verbal obser--vada nas crianças colocadas, em tenra idade, em meio por demais despidido de afetividade. A li . de contato e de expres-@

- 11 pguagem, meio são, implica, evidentemente, o contato e o comércio afetivo.

Concorda-se em situar o aparecimento da primeira palavra pelos dez meses, em média. Pelo meio do segundo ano, o vocabulário chegou a umas vinte palavras. Depois, como lembra Richelle [68] a quem tomamos estes dados, o movimento se acelera subitamente: umas cem palavras pelos vinte meses, cerca de trezentas pelos dois anos, perto de mil aos três anos.

Mas essas palavras estão muito longe de ter, de saída, o valor de nossos conceitos; menos precisas, são, em certo sentido, muito mais ricas; na boca da criança dizem infinitamente mais que para nós; têm, em suma, valor de frase inteira; assim, fala-se, na esteira de Stem [72] de um estágio da “palavra-frase”, a esten-

(*) No original: «... une source de gratifications... ». Por influência do inglês, vieram há algum tempo os de língua francesa a usar gratification no sentido de impressão de satisfação correspondente a um êxito esperado, oposta a decepção, cabida quando a expectativa não é satisfeita. Nada impede que também em português se dê*o mesmo sentido ao termo, como, aliás, já está reconhecido em léxico especializado, à espera de que o mesmo reconhecimento venha a acorrer nos tardonhos dicionários da língua portuguesa. O léxico especializado é o Dicionário técnico de Psicologia, de Álvaro Cabral e Eva Nick (Editora Cultrix, São Paulo, 1974). E o verbete é este: “Estado em que um desejo anterior foi cabalmente satisfeito e em que a pessoa sente ter atingido a meta desejada. A gratificação tanto pode ser instintiva quanto intelectual». (Nota dos trads.)

der-se pela primeira metade do segundo ano. Essas palavras exprimem, sobretudo, um estado afetivo, uma atitude mental: lembremo-nos, por exemplo, de tudo quanto pode exprimir a simples exclamação “Mamãe!” Além disso, uma única palavra pode ser utilizada em muitas situações diferentes, e seu valor está longe de ser sempre o mesmo; é o que torna, por vezes, tão difícil a compreensão da linguagem infantil. Desse fenômeno de “polissemia” não citaremos mais que um exemplo muito elucidativo, tomado ao psicólogo alemão W. Hansen [321]. A criança, brincando com um carretel de linha, pronuncia o vocábulo “rola-rola”. Entre o terceiro e o sétimo mês de seu segundo ano, usou esse termo nas seguintes situações: ao observar qualquer objeto que rola, ao perceber o movimento das rodas de um carro; ao ver passar ciclistas; ao ver, pela janela, veículos parados, ou em movimento; ao puxar seu carrinho; ao desandar a correr num declive, pela mão do pai. Onde está a unidade de todos esses usos da mesma palavra? Naquilo que todas essas situações têm de comum para a criança, escreve Hansen: no complexo de ação, de sensação e de coloração afetiva que está ligado, para a criança, à impressão de rotação, de deslocamento, de movimento rápido. O que prepondera, para a criança, e ela exprime, não é, pois, uma situação objetiva, friamente analisada, mas é ela-na-situação, e a situação o-paraela, na fusão completa dos momentos subjetivos e dos elementos objetivos.

Assim é que certas situações, as quais, vistas de fora, nada têm, objetivamente, ou muito pouco têm de comum, têm, ao cabo, para a criança, unidade real, por obra de suas qualidades vividas; e, então, o mesmo vocábulo convém para exprimi-las. Encontramos aí, como no gesto simbólico, uma dessas particularidades em

que a mentalidade infantil se distingue profundamente da nossa; e

quem alcança essa particularidade alcança, do mesmo passo, uma das chaves essenciais do mundo infantil.

À palavra-frase sucede, a partir da metade do segundo ano, a “pré-frase”, de duas, depois, de três palavras, a lembrar o estilo telegráfico, no qual as palavras são colocadas sobretudo segundo a importância afetiva. Na mesma ocasião, a criança entra na primeira “idade perguntadora”, na qual se informa do nome de todas as coisas. A famosa pergunta “Isto, que é que é... e isto?” corresponde, sem dúvida, a uma necessidade de extensão do vocabulário, paralela a uma extensão da experiência, mas, igualmente, a uma necessidade de orientação no mundo material, pois, para a criança,

o nome e a coisa é tudo um. Ao aprender um nome, a criança toma, ao mesmo tempo, posse da coisa: cada objeto é assim, de certo modo, destacado de seu “fundo”, confirmado em sua realidade própria; e não é exagerado dizer que, com suas perguntas, a criança põe ordem no universo. Todavia, até ali pelos quatro anos, essas palavras conservam as características iniciais de referência à ação e às impressões subjetivas, as particularidades de individual-vivido de que falamos há pouco. Designam antes ações possíveis que objetos, como Piaget mostrou; e nada o mostra melhor que os substantivos forjados pela criança com referência à ação onde o objeto intervém, como, por exemplo, o “corta-corta” para o aparador de grama, ou o “pesador” para a balança.

A propósito dessas palavras, Piaget falou de “pré-conceitos”, entre dois e quatro anos. Segundo ele, com efeito, a palavra se situa, nessa idade, a meio caminho entre o símbolo pessoal que lhe está na origem, e o conceito genérico ao qual chegará mais tarde. Vendo, por exemplo, várias vezes, cavalos diferentes, a criança dirá, de cada vez, “o cavalo”, como se se tratasse sempre do mesmo animal e não, “um cavalo”, como se se tratasse, em cada vez, de um indivíduo diferente da mesma classe. A palavra parece, pois, designar um como “protótipo”, que ainda não tem o valor geral de uma classe, mas também ainda não é plenamente individualizado como elemento dentre outros dessa classe.

Ali pelos vinte meses aparece a frase gramatical, que, ao contrário da palavra-frase, exprime um juízo, uma verificação, orienta-se para a narração. A criança se designa a si mesma na terceira pessoa, como objeto exterior. Com rapidez desconcertante vemos aparecerem as preposições, as formas verbais; o essencial da estrutura sintática está firmado no começo do terceiro ano, não sem que haja ainda, naturalmente, muita e muita incorreção. Essa aquisição da sintaxe dá lugar, hoje, a grande número de pesquisas interessantes, nas quais não nos podemos deter aqui (Richelle [68]).

Essas canhestrices sintáticas, juntas às deformações que a criança inflige, muita vez, às palavras novas que acumula, dão-lhe, à linguagem, o jeito pitoresco ou engraçado diante do qual o adulto fica pasmado. Essas deformações, nas quais não nos deteremos, eliminam-se bem rapidamente, quando o adulto não as fixa com empregar, ele próprio, o babytalk, por singular mimetismo, aliás inútil. Essa prática, com efeito, em nada aproveita à

criança, que deverá, de qualquer modo, aprender depois a pronúncia correta.

No correr do terceiro ano, o vocabulário continua a estender-se e a precisar-se: as formas gramaticais se diferenciam; certas relações aparecem e o arranjo das frases se aperfeiçoa. Claras dificuldades subsistem acerca dos pronomes pessoais, freqüentemente mal usados; no correr, porém, do segundo semestre, a criança distingue as relações que tem consigo mesma daquelas que tem com outrem; aparece a primeira pessoa e, conseqüentemente, fica preciso o uso da segunda e da terceira. Isso implica certa tomada de consciência de si, como já o dissemos. Pouco tempo após a confusão ainda expressa por uma frase como “É o meu balde de Marc”, nosso filho dava prova de estar a caminho de adquirir a significação exata da primeira pessoa: à pergunta que a gente lhe fazia, designando-o, “Quem é?”, respondia com a sintomática telescopagem(*): “Moirc”. A esse propósito, pode ser lembrada a interessante observação de Decroly, segundo a qual, durante algumas semanas, o “eu” é utilizado em frases de forte tonalidade emocional, enquanto o nome próprio, ou a terceira pessoa, continuam a servir nas frases simplesmente constatativas. Assinalou-se, igualmente, que o “eu” é mais tardio nos irmãos mais velhos e nos filhos únicos, os quais, por sua situação, provavelmente são levados a tomar consciência de si menos depressa que os rodeados de outras crianças.

No mesmo nível, e a culminar pela idade dos três anos, situa-se a segunda “idade perguntadora”, na qual a criança já não procura tanto conhecer o nome dos objetos, mas sua razão de ser. É a idade do “por que”, já por alguém relacionada com a chegada das preocupações referentes às diferenças sexuais. Esse “por que” tem, por certo, função intelectual de informação; mas tem também, sem dúvida, função afetiva: ligar-se ao adulto e forçar-lhe a atenção, assegurar-se e acalmar a ansiedade suscitada por um mundo em expansão e do qual cada dia se percebe melhor o caráter imprevisível, explorar regras de conduta e usanças impostas pelo adulto. Piaget e muitos outros autores assinalaram que esse “por que” não tem, absolutamente, orientação causal, mas, realmente, finalista: o que a criança procura e pretende, com

essas perguntas, não é uma explicação objetiva (que, aliás, não

(*) V., a respeito de telescopagem, nossa nota ao cabo do texto, p. 165. (Nota dos trads.)

poderia alcançar), mas, antes, a relação possível entre o objeto da pergunta e suas necessidades, seus desejos ou seus temores. Em suma: seu “por que” equivale antes a expressões como: “Para que serve isso?”, “Para que presta?”, “Que é que se pode fazer com isso?”; e a repetição da pergunta quando lhe respondemos invocando uma relação causal lhe revela bem a insatisfação.

No nível que nos ocupa, a linguagem constituída aparece sob três aspectos diferentes. Por um lado, acompanha toda a atividade: a criança fala agindo, vai contando o que faz; sua palavra secunda e exprime a ação, da qual é corno que a sombra. Nessa perspectiva, a criança não cuida, absolutamente, de ser ouvida, nem compreendida: fala ainda quando esteja inteiramente só. Gradualmente esse monólogo se interioriza e se torna silencioso; logo se destacará da ação, que poderá preceder e conduzir. Numerosos experimentos, porém, revelam quão longo tempo a interiorização continua precária, e quanto o pensamento continua ligado à motricidade fonadora.

Por outro lado, é claro, a linguagem tem, desde o começo, esse aspecto de comunicação social no qual já insistimos: então a criança quer fazer-se entender, conta-nos o que faz, chama-nos, dirige-nos seus pedidos, ou suas ordens, ou quer fazer-nos participar de suas experiências e, sobretudo, de seus triunfos. Nessa perspectiva, quer ser compreendida; e nada o mostra melhor que sua raiva quando se sente frustrada por nossa incompreensão. Todavia, por força das características egocêntricas das quais falaremos, não chegará a uma verdadeira conversação antes de mais ou menos começados os quatro anos.

Enfim, o aspecto inicial de jogo vocal, do qual partimos, não desaparece inteiramente. Ao contrário, prolonga-se em jogo verbal, em jogo com palavras, a criança a chalar para nada dizer, a repetir sem motivo palavras que lhe parecem estranhas, difíceis ou cômicas, deliciando-se com aquelas falações das quais não compreende patavina(*); essa atividade, que pode prolongar-se até sete, ou oito, anos, dá lugar a uma espécie de tagarelice “surrealista”, de aproximações imprevistas, cuja essência parece residir no

(*) No original: « ... faisant ses délices de comptines auxquelles il ne comprend mie ». Comptine é a “canção que cantam as crianças para de, terminar aquele que deverá sair do jogo, ou correr atrás dos outros” (segundo o Nouveau Petit Larousse en couleurs, Larousse, Paris, 1968). E vem um exemplo, amontoado de vozes sem sentido: “Am stram gram Pic et pic et colegram”. (Nota dos trads.)

prazer de forjar palavras cujo efeito pode parecer divertido, ou até poético, a ouvidos adultos.

Mas, ao mesmo tempo, essa linguagem contribui para a objetivação do universo e do indivíduo, que ela destaca a pouco e pouco da ação e da percepção direta. Permitindo a reconstituição do passado e a antecipação do futuro, introduz essas dimensões no psiquismo infantil, assim liberado da tutela única do presente e da ação. Interiorizando-se aos poucos, contribui para estruturar o pensamento, e para estruturá-lo segundo as linhas propostas da coletividade donde emana; ao fazê-lo, aparece como elemento essencial de socialização, não apenas pelas trocas que enseja, como, ainda, pelas próprias noções que exprime e veicula, cuja essência é, fundamentalmente, cultural. A linguagem é, assim, como o lugar por excelência para onde convergem e onde se combinam as contribuições da experiência individual e as da coletividade da qual a criança faz parte.

O egocentrismo e a transdução

Essa socialização, contudo, mal se esboça neste nível. As expressões da criança lhe demonstram, sobretudo, o egocentrismo, essa tendência a ligar tudo à própria experiência, que livremente se expande no brinquedo simbólico. A criança não se baseia senão na própria vivência, não concebe senão um ponto de vista, o seu; vive a projetar no mundo ambiente o que sente em si mesma, numa espécie de generalização desgovernada: a bola a rolar para o companheiro de brinquedo “quer” ir para ele, porque “sabe” que ele está lá (Piaget); a lua é gentil por brilhar para nos iluminar, e por acompanhar-nos, até, em nosso ir e vir; o automóvel dorme na garagem; a gata está contente por ter filhotes; a cadeira quebrada está doente. Tudo é, em suma, calcado na experiência da criança; e a criança não duvida um instante sequer de que sua roda tenha esses mesmos pensamentos, ou experimente esses mesmos sentimentos. E nada há nisso, sem dúvida, de muito espantoso, pois a criança que começa a falar ainda não tem conhecimento de qualquer outra experiência além da própria, a qual lhe serve de quadro de referência, de primeira orientação, de primeira explicação. Ademais, ela pensa no optativo, como disse Wallon; e a busca da satisfação prima sobre qualquer outra consideração; o mundo ambiente não a interessa senão como resposta a suas necessidades e a seus desejos.

O raciocínio infantil terá, nessas condições, aspecto característico; é a “transdução” (Stern), a ligar sem necessidade lógica os pré-conceitos entre si, indo do particular para o particular, com base em analogias ou em inferências não controladas, e malogrando sempre que necessários encaixes de classes, ou composições de relações(*). Demos-lhe o pitoresco exemplo seguinte, tomado a Piaget. Uma criança doente, de dois anos e dez meses, quer laranjas; como não há laranjas, explicam-lhe que ainda estão verdes. Ao tomar sua camomila, daí a pouco, a criança verifica: “A camomila não está verde, já está amarela; dá laranja!” Logo, tudo é ligado a tudo, a criança justapõe e ignora as ligações objetivas; é, aliás, insensível às contradições na marcha do pensamento e não tem, absolutamente, necessidade de prova ou verificação, pois acredita, sem mais aquela, no próprio pensamento. Esse raciocínio é, pois, muita vez, desvalioso aos olhos do adulto.

A evolução afetiva e social

Já terão notado quanto todo o desenvolvimento que tentamos descrever é, na idade que nos ocupa, profundamente impregnado de afetividade; e sublinhamos, de propósito, no correr da exposição, o quanto esse aspecto do psiquismo está continuamente presente, e até prepondera, tanto no crescimento motor como no intelectual. Se nos voltarmos, agora, mais especialmente, para o desenvolvimento afetivo, aí tornaremos a encontrar os prolongamentos da maturação motora, a instauração da representação, do simbolismo e da linguagem, assim como o tema da tomada de consciência do eu e de sua afirmação.

No capítulo precedente, lembramos alguns dados concenentes à emotividade do bebé e formulamos algumas observações acerca do aparecimento das primeiras emoções diferenciáveis. Compreender-se-á que, com os progressos motores, com a diminuição da incapacidade infantil, com o aparecimento da representação simbólica ou verbal, sensíveis modificações se introduzam nesse domínio, no sentido de mais clara localização das reações emocio-

(*) Cf. a definição de transdução dada no já citado Pequeno vocabulário da língua filosófica, de Armand Cuvillier: «Pseudo-raciocínio que consiste em passagem direta do singular ao singular por simples justaposição, sem subordinação a um conceito geral”. (Nota dos trads.)

nais e de suas causas, e de certa estabilização de sua expressão. Essas reações guardam ainda, sem dúvida, a veemência do nível precedente, tanto mais aparente quanto os meios motores da criança se vêm consideravelmente acrescidos; seu caráter de descarga cega ainda não desapareceu, mas aparecem cada vez mais como determinadas por situações bem identificáveis pelo observador, e como mais nitidamente orientadas para dado objeto ou dada pessoa. Como a imitação intervém, a expressão dessas emoções se codifica, de algum modo, em um jogo de mímicas bem característico e bem socializado.

Hubert [34] tem razão, sem dúvida, em escrever que, tal como no estágio precedente, “a criança goza e sofre de maneira tanto mais aguda quanto está inteirinha na impressão presente, sem nenhuma inquietude a limitar-lhe a alegria, e nenhuma esperança a limitar-lhe a dor; os pesares da criança são incomensuráveis”, e, tal como o bebê, a criança ainda é João-que-ri e João-quechora, de emoções relativamente fugazes. Nem por isso é menos verdadeiro que é nesse nível que as emoções se vão destacar um tanto do momento imediato, pois a criança se tornou capaz de r@m@morar e de antecipar satisfações e frustrações vividas, ou prováveis. Grande progresso é, com efeito, realizado no momento em que a criança fica no ponto de compreender que uma satisfação pode ser retardada sem ser, por isso, recusada, ou uma frustração pode ser inteiramente momentânea e comportar compensações ulteriores. Mas é, evidentemente, essencial que a criança não seja enganada com afirmações, ou promessas, falazes.

Enfim, como vimos, a criança dispõe, doravante, de exutórios que o bebê ignorava; pode compensar as penas e realizar os desejos no plano simbólico e, pois, elaborar comodamente as emoções concomitantes, o que se vê, sobretudo, e muito bem, no medo; pode, além disso, descarregar as tensões de maneira transposta, no jogo ou na palavra: em vez de sapatear ou de berrar, poderá descarregar a raiva batendo num móvel, por exemplo, ralhando com a boneca, ou proferindo insultos homéricos. É, assim, apesar de tudo, menos “tomada” por suas emoções; e se ainda não as domina, está, ao menos, um pouco distante delas; exprimir a raiva já é sofrê-la um pouco menos; e se essa raiva acarreta, no adulto, reações de repreensão e censura, a criança saberá, pouco a pouco, conter-se e tentar controlar a veemência, para não incorrer nessa retração de amor.

Se têm o ar fugaz e superficial, toda a experiência medicopsicológica prova, todavia, que essas emoções infantis podem ser muito profundas. Longe de não deixar traços, algumas delas têm repercussões longínquas, ainda quando esquecidas. Outro resto, enfim, da indiferenciação inicial: todas as funções podem servir para exprimir emoção: a criança pode urinar de medo ou de alegria, vomitar de emoção; e hoje se sabe que muita doença pode ter origem emocional, e o simbolismo pode, a esse respeito, ir muito longe; mas isso não é apanágio da criança.

A ansiedade é, sem dúvida, o fenômeno afetivo dominante nesta idade, embora seja, em geral, mal identificada pelos pais, mais sensíveis à alegria de viver manifestada pela criança. Descrevemos-lhe a origem provável no capítulo precedente: resulta da impotência fundamental da criancinha ante as estimulações do mundo exterior, e as exigências de suas necessidades, e da ameaça que sobre ela pesa, por força da dependência total de outrem a fim de fazer face àquelas e satisfazer a estas. Para poder subsistir, a criança tem necessidade do quadro adulto, da intervenção dos circunstantes. Ora, à medida que cresce, a criança perde a condição parasitária em relação à mãe; já no desmamar pode-se dizer que perdeu essa parte de si mesma que era o seio materno, e tudo quanto ele significava de gratificações; continua a perdê-la na medida em que, crescendo, vê cada vez mais a mãe como objeto exterior e separado. O receio da perda do apoio materno e das satisfações provindas de outrem ganha tanto mais corpo quanto a criança, no curso da breve existência, teve inevitavelmente a experiência de abandonos passageiros e de necessidades iminentes não satisfeitas de pronto. Em resumo: o adulto, fonte de todos os bens, que se distancia à medida que se vai tornando preciso, pode vir a faltar, e com sua ausência desaparecem todas as gratificações, todas as satisfações, todas as seguranças, quiçá a própria consistência da criança, que vive em função dessas emanções do adulto. Ao perder a mãe, a criança, em suma, se perderia a si mesma; e por aí se compreende melhor esse agarramento integral e, por vezes, desesperado, que não faz senão aumentar com a idade durante esse período, a engendrar inumeráveis manifestações cujo único fim é obrigar a mãe a tomar o filho em consideração e ocupar-se dele; isso ocorrerá na aprendizagem da marcha e do asseio, como na crise de oposição, à qual ainda voltaremos.

Por outro lado, à medida que cresce, a criança trava conhecimento com novo aspecto do adulto: o adulto tem exigências e

proibições, e chega, até, a punir. Ora, a desaprovação, a repreensão, correspondem, para a criança, a uma perda de valor, a essa diminuição do amor que ela deve a todo custo evitar, para conservar a segurança. A criança, com efeito, depende de outrem para avaliação de si mesma e concebe a própria imagem segundo a imagem proposta pelo adulto: a gente é gentil, é que ela é gentil; a gente é fria ou brutal, é que ela é má e sem valor (nosso filho fazia muitas artes “porque lhe haviam dito que era arteiro”!). Foi possível mostrar que a maneira pela qual a criança se considera a si mesma é baseada na atitude dos pais a respeito dela, da qual percebe os matizes mais ocultos com espantosa sensibilidade. A criança rejeitada, por exemplo, de certo modo convencida de sua imprestabilidade, parece singularmente inclinada a arranjar, sempre, jeito de ser rejeitada, conservando, assim, a vida inteira, a insegurança decorrente da rejeição inicial. Nesse quadro de aprovação e desaprovação, a criança encontra, pois, também, fatores ansiógenos; isso mostra, de passagem, quanto a atmosfera geral e os pormenores da atitude afetiva e educativa dos pais têm importância nessa idade. Muito e muito adulto se esquece de que as ameaças verbais, as advertências sinistras, as predições angustiantes (“Vamos pôr você no porão e os ratos vão comer você; você vai cair e quebrar a cabeça; seu nariz vai ficar comprido; você vai-se machucar” etc.) são não apenas compreendidas nessa idade, como, também, facilmente tomadas ao pé da letra pela criança, cuja ansiedade latente vão alimentar.

Terceiro fator da ansiedade infantil se encontra nas próprias características de seu pensamento, no dualismo. Se os limites psíquicos entre o eu e outrem ainda não estão bem estabelecidos, se a criança tem medo quando nós temos medo, em compensação ela não duvida por um momento de que nós temos medo quando ela tem medo. Isso é verdadeiro também em suas tendências agressivas, particularmente assinaladas nessa idade: se quiser morder, será mordida; se quiser bater, será batida. É o reinado do talião, bem posto em evidência pelos freudianos. Em sua agressividade, a criança não duvida de nossa agressividade, da qual, aliás, verifica por vezes a existência, seja objetiva (quando nos enerva...), seja na interpretação que a si mesma se dá de nossos atos. Sua agressividade se volta, assim, contra si mesma, reavivando o medo inelutável de perder o amor. Além disso, como ficou dito, a criança confunde os objetos reais, seus fantasmas, as palavras; seu gesto e sua palavra têm efeito algo mágico; daí vem que, para ela, o que pensa, o que imagina, é, sempre, mais ou menos verda-

deiro, e realizável. Como não tem por seus pais, por vezes frustradores, senão sentimentos calorosos, pode temer a realização de seus desejos agressivos e, pois, uma vez mais, rezear ver desaparecer os pais, e desmoronar a segurança.

Quarto fator, enfim: a criança descobre o “vasto mundo”. Este não é, necessariamente, angustiante, pois, para a criança, nada é, a priori, estranho; nele, porém, pode fazer experiências angustiantes ou desvalorizantes, que lhe confirmem a insignificância; e a mãe nem sempre está ao alcance da mão, ou da voz. Por outro lado, com limite pouco nítido entre o eu e o não-eu, a criança se arrisca sempre a “diluir-se”, a perder esse eu que está no caminho de descobrir. Por isso, como o Pequeno Polegar ao semear as pedrinhas, a criança estabelece pontos de referência: são os rituais e as cerimônias que semeia ao longo do dia, nos quais reencontra o familiar e o habitual, nos quais se reencontra. Os intermináveis ritos do deitar, antes de vir a perder-se na noite e na solidão, são, sem dúvida, o melhor exemplo. Enfim, não é de duvidar que as contradições e as incoerências, aparentes, ou reais, do comportamento adulto contribuam para a insegurança da criança; não é por acaso que ela gosta de ordem e é, por vezes, “maníaca”: sem ordem não pode reencontrar-se num mundo onde tudo muda.

Nessa idade, os medos da criança concemem, sobretudo, aos animais, às tempestades, à obscuridade, aos estranhos, aos médicos. São, claramente, aprendidos e ligados a experiências desagradáveis, a menos que decorram das histórias apavorantes, ou das ameaças inquietantes dos adultos. A frequência desses medos cresce até três anos, para diminuir, ao depois, à medida que o real se for precisando e o adualismo for diminuindo. O antídoto está na asseguarção da criança, no reforço do sentimento de seu valor, e na redução de sua ansiedade endógena, base principal de tais medos.

É a Freud e à sua escola que cabe o mérito de haver estabelecido uma como síntese do desenvolvimento afetivo desse estágio, instalada em tomo de um aspecto muito importante do desenvolvimento motor, do qual ainda não falamos: a aquisição do domínio esfinteriano, do controle da musculatura controladora da excreção. Essa aquisição tem repercussões psíquicas assaz imprevistas para quem perdeu a lembrança da infância!

Se, durante os primeiros meses da vida, a fruição sensual do bebê tem, sobretudo, caráter de receptividade passiva (muito manifesta na mamada, por exemplo), uma tonalidade claramente mais

ativa aparece quando a dentição começa a atormentá-la, pelos seis/sete meses. Poder-se-ia dizer, com Erikson [191, que depois de haver aprendido a receber, a criança aprende a apropriar-se ativamente; a boca, nessa idade, torna-se capaz de colher e de segurar, tal como a mão; a criança morde e acha, nessa atividade, inegável satisfação, pois assim alivia a dor das gengivas irritadas. Ao mesmo tempo, porém, a criança se morde e se machuca, e aí está o caráter particular dessa atividade, na qual gozo e sofrimento se acham estreitamente misturados. Foi-lhe também assinalado o caráter agressivo e destrutivo, porque morder de vária forma, arrancar mordendo, é, talvez, magoar a si mesmo, mas é, também, fazer mal aos outros, ou destruir o objeto exterior, apropriando-se dele. Os pais levados a punir essa agressividade primitiva, e a reagir violentamente contra ela, fariam bem em lembrar-se de que está ligada, na origem, às satisfações da atividade muscular e ao dinamismo próprio das crianças desse nível, dinamismo que é, talvez, perigoso pretender suprimir. Parece, realmente, que essas reações primitivas, como as outras das quais vamos falar, se integram utilmente na personalidade, e seu caráter excessivo se reabsorve quando elas podem saciar-se no momento da eflorescência, ao passo que sua repreensão violenta, vinda do exterior, desencadeia as reações ansiosas da criança, suscetíveis de entravar-lhe a sequencia normal do desenvolvimento. Não é, talvez, inútil lembrar, de passagem, que as experiências feitas pela criança a propósito da mordida contribuem também para precisar, para ela, a

distinção entre o eu e o não-eu, e para objetivar o mundo exterior; há mordidas que a gente sente, e fazem mal, e existem aquelas de que se notam, talvez, os efeitos, mas não fazem mal porque não se exercem sobre o próprio indivíduo!

No quadro dessa atividade muscular onde gozo e sofrimento, atividade e agressividade são vizinhos e misturados, logo se destaca nova zona de experiências. Pelo fim do primeiro ano, com efeito, a retenção e a expulsão das fezes ganha importância, relacionada com o desenvolvimento neuromuscular e com a mudança de consistência das matérias. Essa nova ocasião de sensação e de atividade, estreitamente ligada à impressão de bem-estar, é fonte, para a criança, de inegável prazer, do qual se encontra eco, aliás, em bastantes expressões populares. Mas se a criança descobre nisso um “jogo”, entre outros, e satisfações sensuais profundas, logo se apercebe de que não é a única em interessar-se. Em nossa cultura, com efeito, o meio social, por intermédio da mãe, entende de reger esse gênero de prazer e submetê-lo a uma coerção. É jogo

que a gente não pode jogar a qualquer hora, em qualquer lugar e, sobretudo, de qualquer jeito; é, até, um jogo que alguém chamará de dever! Para muita mãe, a educação do asseio é a única coisa de importância nessa idade; quantas vezes não assistimos, como nota Erikson, a uma verdadeira “demonstração, de força” entre a criança, que não quer renunciar assim aos ensaios pessoais de domínio muscular como à liberdade de suas funções, e a mãe, que pretende, a todo preço, impor-lhe o controle, como se seu prestígio e sua dignidade de adulta estivessem em jogo?

Eis, pois, atividade que tem seus efeitos sobre o comportamento alheio: “fazer, ou não fazer” determina atitude carinhosa, ou rude, da mãe, conforme sua expectativa seja satisfeita, ou decepcionada. A criança descobre aí, melhor e mais regularmente que na mordida, certas relações implícitas de causa e efeito; descobre, principalmente, que tem poder sobre a mãe, quando esta se afasta. Como poderia essa aquisição do asseio ser gradual e agradável, como poderia situar-se oportunamente e corresponder a verdadeiro domínio para a criança, se os adultos não têm consciência do componente afetivo intenso que, pelo prazer, dá cor a esses mecanismos fisiológicos e deles faz algo que tanto “toca” à criança, tal como era a mamada alguns meses antes? Como a evacuação é motivo de gozo e de prazer, não é exagerado ver, em sua regulação, uma renúncia que a criança aceita para satisfazer a mãe e garantir-lhe o amor: é, provavelmente, a primeira limitação que se impõe por amor a outrem, e Pichon não erra no dizer que “a evacuação feita limpamente no vaso é o primeiro presente”. Renúncias e presentes, todavia, não cabem em atmosfera de tensão, de ameaça ou de ansiedade; então, justamente, a criança recusa, “finge de constipada”, ou resolve-se fora de hora. Pensa-se, atualmente, que há real perigo em querer controlar de maneira demasiado rígida essa importante função, ou em impor controle prematuro, sobretudo recorrendo a essas verdadeiras agressões da criança pela mãe, que são as lavagens e outras práticas análogas. Alguns adultos atribuem, à defecação, tamanha importância que tudo quanto lhe respeita será logo tingido de ansiedade para a criança. Cabe pensar que a aprendizagem da limpeza não virá a ser, por isso, necessariamente, facilitada; parece admitido, até, que o aparecimento de traços de caráter bem particulares, como a obstinação, ou a meticulosidade, tem relação com tais experiências.

Seja como for, o orgulho da criança que se portou como era esperado não deixa qualquer dúvida; como o acontecimento é ge-

ralmente acompanhado de felicitações e de sinais de afeição que encantam o pequeno e o confirmam em seu sentimento de segurança, podemos ficar seguros de que a impressão “de estar certo”, de ser valorizado e assegurado, de estar consoante o desejo materno, associa-se estreitamente à impressão de bem-estar físico conseqüente à ação, como também à impressão de fazer algo, de conseguir uma realização. Ao inverso, uma tonalidade agressiva pode exprimir-se na recusa de fazer, ou no fato de sujar-se, quando a criança faz a experiência das exigências do adulto.

Nessa idade em que explora os efeitos de sua atividade, a criança está muito interessada nas matérias que produz; inumeráveis observações permitem pensar que ela as considera um pouco como obra sua, de sua fabricação, tanto mais interessantes quanto sua mãe também lhes dá tamanho valor. Quantas vezes a criança não nos traz triunfalmente suas criações? Quantas crianças não querem, a todo preço, manipulá-las, ou com elas não têm emporcalhado paredes e móveis? Os grandes assuntos de conversação da criança não serão esses, durante todo um período? E o adulto, que dá tanto preço a essas produções, apresenta, a seu respeito, comportamento bem estranho; nada, para ele, tão premente quanto fazê-las desaparecer, tiradas assim, à criança, certas satisfações exploradoras, que ela poderá reencontrar, todavia, se tivermos o cuidado de deixá-la manipular água, areia ou pasta de modelagem, as quais têm propriedades análogas. Se lhe não dermos oportunidade, a criança se desforrará na lama e na sujeira, a menos que lhe tenhamos inspirado tamanho horror disso, que ela venha a tornar-se num desses meticulosos, maníacos da limpeza. Há, no pequeno, nessa matéria, necessidade profunda, ligada ao desenvolvimento sensorimotor e a essa busca do eu expressa na tendência a dar forma, a imprimir sua marca na matéria, a deixar um traço, a produzir um efeito.

Entre dezoito meses e dois anos, controle quase integral se

estabelece, se não ocorreu algum desacerto; a partir desse momento a criança poderá anunciar suas necessidades, e logo tratar disso sozinha. É grande passo a mais para a independência. A atenção se desloca, então, para outra zona, aliás muito próxima. Se o exercício anal consiste, sobretudo, em aprender a “fazer” no momento desejado, a excitação uretral consiste, sobretudo, em aprender a “segurar”; e é um pouco mais tardia. A “idade do vaso” sucede a “idade da torneira”, poderíamos dizer, familiarmente; ao interesse pela defecação sucede o interesse pela micção.

Nas reações do adulto a esse respeito, a criança descobre, ainda, um meio de satisfazê-lo, ou de descontentá-lo, e uma técnica a mais para afirmar-se como “grande”, ou para assegurar-se dos cuidados devidos aos “pequeninos”. Demonstra incontestável orgulho em exibir seu domínio nessa função, o qual dá lugar, aliás, a inú meras brincadeiras.

O interesse pela função traz, necessariamente, o interesse pelo órgão, tomado objeto de investigações e de manipulações, as quais não são perigosas senão pelas reações intempestivas que provocam no adulto; o adulto vê logo, aí, a expressão do vício, e profere ameaças tão absurdas quão profundamente nefastas e perigosas para o equilíbrio infantil. Pelas reações do adulto, como pelas próprias sensações ligadas a essa atividade, a criança percebe tratar-se de zona muito especial e de alto interesse, e sua curiosidade exploradora para lá se orienta generosamente. Desde então, o rapaz aparece, inevitavelmente, como privilegiado; está muito orgulhoso de seu “a mais”, que exibirá de bom grado, enquanto a menina se preocupa com aquilo que lhe falta. Muitas observações de crianças e muitos comportamentos mostram à farta que o rapaz não é de todo indiferente à idéia de que poderia ser mutilado, enquanto a menina indaga de si para si quando e como “aquilo” lhe crescerá: vê-la-emos muita vez negar, pelos atos, essa diferença, da qual tem, vagamente, a impressão de que lhe é desfavorável.

A criança é, assim, inevitavelmente conduzida a fazer-se perguntas concernentes à diferença entre os sexos; toma consciência de pertencer a uma das duas metades da humanidade; o outro sexo começa a aparecer-lhe como algo de diferente, e o papai e a mamãe ganham, assim, novo matiz. O porquê dessa diferença toma-se preocupação importante; e, com ela, a sexualidade propriamente dita entra em cena, por volta dos três anos. Veremos, no capítulo seguinte, como vai dominar o quadro do desenvolvimento afetivo e social.

Pode-se compreender que numa época na qual se dava mais importância ao adestramento esfinteriano que hoje, alguém haja situado nesse contexto particular o esboço de uma primeira noção do bem e do mal e que se haja, até, falado de uma “moral do vaso”. Efetivamente, o “caca”, o sujo, o malvado, o culpado estão, durante muito tempo, associados na linguagem infantil, como o estão, também, o aseado, o agradável, o bem-comportado -

associações, sem qualquer dúvida, induzidas pelo adulto. Mas,

cremos que cumpre, hoje, alargar a cena: não é somente no plano da aprendizagem da limpeza que se confrontam e se defrontam as exigências do meio e a afirmação de um novo “eu” em plena expansão, a descobrir seus poderes realizadores. Há outros domínios também nos quais, ao prazer de satisfazer o adulto, e conformar-se a ele, se opõe o de não o satisfazer e afirmar-se como diferente dele. É em todos os planos do comportamento que se impõe essa dualidade, essa contradição entre a conformidade e a não-conformidade, entre a satisfação e a afirmação de si, ou o controle dos impulsos em função das exigências do meio, com as vantagens e os inconvenientes inerentes a cada um dos dois termos da alternativa. É nessa perspectiva que se inscreve a fase de oposição situada por volta dos dois anos e meio.

Assim, de repente, a criança se torna difícil de tratar, oposicionista, obstinada; põe-se a fazer o contrário do que lhe pedem, chora por um objeto, depois o rejeita quando lho dão; não é somente caprichosa, mas parece, verdadeiramente, desafiar o educador; a respeito de sua mãe, passa da mais viva agressividade à ternura mais derramada. Frequentemente se enfurece, bate os pés, rola por terra, ou apresenta comportamentos que estaríamos no

direito de crer desaparecidos desde há dez, ou doze, meses. Tais as observações clássicas que se podem fazer desse fenômeno normal, a estender-se por várias semanas, ou vários meses, segundo as crianças e, sobretudo, segundo os educadores, ou a limitar-se, simplesmente, a algumas cenas mais ou menos espetaculares.

Wallon [80] lhe sublinhou o aspecto positivo, com mostrar que se tratava, essencialmente, de crise de independência, “que marca ainda a dependência da criança em relação aos outros”. Com efeito, o elemento essencial da crise parece ser o desejo de “fazer sozinha”, de agir por si mesma, de querer ela mesma: “sozinha!” ou “eu, eu!” grita a criança que a gente quer vestir, ou a quem a gente quer mostrar o manejo de um objeto; parece, realmente, seja a imposição da vontade do adulto que cause principalmente as ce-

nas, a menos que seja a canhestrice da criança ao agir sozinha que desencadeie as reações intempestivas e nervosas do adulto, ou suas intervenções desvalorizadoras. Esse desejo de fazer sozinha, de fazer ela mesma, se inscreve na perspectiva do descobrimento dos poderes do eu, e do estudo de seus limites; por isso, os pais deveriam regozijar-se com isso, e favorecer essas condutas autônomas, coisa que está, em geral, bem longe de acontecer. É, en-

tretanto, por essa via que a criança se encaminha para a indepen-

dência e para a confiança em si, e constrói, em si mesma, as forças assecuratórias que lhe permitirão escapar à ansiedade primitiva, por já não estar mais centrada nos pais para todas essas satisfações essenciais ... e aí está, de fato, aquilo que tantos pais, quiçá, temem inconscientemente. Não será inevitável que a afirmação da criança se apóie precisamente nas ocasiões oferecidas pelas exigências adultas, as quais são, em suma, outras tantas sugestões para fazer o contrário do que a ela lhe querem impor? A criança começa a “querer contra” como se ainda não tivesse bastante iniciativa pessoal para inventar o que quer. A observação revela que intervém, ademais, nesse movimento, um elemento de exploração das ordens adultas: a criança quer ver, como se diz, “até onde pode ir”, quais os limites que deve respeitar (e, aliás, muita vez não respeita!).

De outro lado, porém, e contrariamente ao que acabamos de dizer, há também, na criança, com o suporte das possibilidades crescentes de representação e de antecipação, um começo de intencionalidade. Cada vez mais a atividade visa a algum objetivo, possui fim mais ou menos claro; a criança tende a “fazer coisas”; o adulto não leva absolutamente em conta essas coisas e vive a intervir, interrompendo o curso dessa atividade, infligindo, assim, à criança, frustração tanto mais sensível quanto ela mal começa a

querer e, por vezes, a poder atingir um objetivo. Esse fenômeno de “incisão” na conduta infantil, de interrupção de atividade começada, produz, na criança, verdadeiro desespero e lhe desencadeia a agressividade; o adulto aparece não apenas como “desmanchaprazeres”, mas ainda, e é mais grave, como impediante da realização daquilo que a gente começou. Há boas razões para crer que essas desastradas interrupções originam muita falta de iniciativa na criança, a qual adquire o hábito de nada fazer para poupar-se à frustração trazida pela incisão. Esse fenômeno não é, em parte alguma, mais sensível que no jogo simbólico; e Anna Freud escreveu, a esse propósito, um parágrafo encantador: “A criança que, agora mesmo, era cavalo ou elefante, relinchava ou barria, e andava de quatro patas, deve estar pronta, no instante imediato, a sentar-se educadamente à mesa e manter-se tranqüila. O domador de leões é obrigado a obedecer à empregada, o explorador ou o pirata é forçado a ir deitar-se, justamente no momento em que o mundo dos adultos estava a tornar-se dos mais interessantes” [23, pp. 100]. E, todavia, é tão simples advertir a criança, deixar-lhe tempo de aceitar e elaborar a interrupção inevitável, quiçá, até, de integrá-la em seu jogo: a boneca pode muito bem ir ao banho, ou tomar a

refeição com a mamãezinha; e isso é tão mais coerente do que deixá-la cair de repente, porque assim convém ao adulto!

A criança sofre, pois, mais frustrações do que, em geral, cuidamos. Essas frustrações resultam, principalmente, por um lado, da distância entre os desejos e as intenções da criança e os meios de execução de que dispõe e, por outro, do aumento de exigências e de coerções dos pais em relação com a mobilidade e a independência acrescidas do pequeno, e de seu desejo de agir por si mesmo. Tais frustrações, que cumpre não dramatizar, são a origem de manifestações de cólera e de agressividade, que tampouco devem ser levadas à trágica. Goodenough [291] pôde mostrar que a frequência dessas manifestações aumentava até o meado do terceiro ano, para diminuir, depois, de modo muito sensível, e estava em relação com a rotina cotidiana (situadas as cenas, no mais das vezes, ali por 11h30min e ali por 17h30min), com o grau de fadiga da criança, com seu estado de saúde, com as atitudes dos educadores e... com o número de adultos da roda da criança.

Viu-se também, na fase de oposição, a expressão da incapacidade de a criança escolher, de resolver uma alternativa de forma satisfatória. Falou-se também do despertar das curiosidades sexuais, que deparam os tabus adultos. Cumpre assinalar, enfim, o papel do ciúme, que aparece neste estágio onde a criança ainda é incapaz de conceber a partilha da afeição materna com outrem. Mas havemos de voltar mais oportunamente à matéria, no capítulo seguinte.

Seja como for, guardaremos, sobretudo, o elemento de afirmação de si, de vontade de independência e de realização, o qual, segundo nossas observações, domina o quadro e explica melhor os fatos. Normalmente, aliás, quando a criança não aprendeu, no decorrer da crise, a arvorar-se em tirano doméstico, ou a ensimesmar-se em comportamentos regressivos, as coisas se aquietam e, já aos três anos, o negativismo cede o passo a uma forte tendência ao conformismo e à cooperação. A criança momentaneamente reequilibrada, depois de ter tomado consciência de si mesma e ter conquistado seu lugar ao sol entre os pais, vai pôr a autonomia parcial que adquiriu a serviço de sua adaptação social. Sua grande preocupação será, doravante, “fazer certo”, fazer “como é preciso” e em sua imensa boa vontade perguntará a toda hora se “está bem assim”; isso indica, aliás, que ainda não está tão inteiramente segura de si quanto parece.

Tais seriam os traços salientes do desenvolvimento da criança entre um e três anos mais ou menos, tal como esse desenvolvimento se desenrola no meio restrito da família, ao qual se limitam aproximadamente as relações sociais. Não é falso, sem dúvida, dizer que a criança dessa idade vive um pouco num mundo de conto de fadas onde tudo é possível, em virtude da projeção do psiquismo sobre o universo exterior, e da fronteira mal traçada entre o eu e o não-eu. É, realmente, com efeito, um mundo onde plantas ou animais pensam, ou têm sentimentos, os mesmos sentimentos da criança: é, realmente, um mundo onde há bons, ou temíveis, gigantes, boas fadas, ou feitiçeras malvadas, onde a gente recebe uma sorte feliz, ou funesta, que vai com a gente pela vida fora. Mas é um mundo de conto de fadas que é normal, natural, que não é estranho porque a gente não conhece nada de diferente; e não tem caráter maravilhoso e sobrenatural senão para o adulto, vivente noutro universo, aquele onde tudo está no lugar certo, onde há barreira bem marcada entre o possível e o impossível, entre o imaginário e o real.

É para esse real, que não passava, até o momento, de “um brinquedo que a criança brinca de bom grado com o adulto”, como disse Piaget, que a criança se vai agora voltar; e é dele que vai tomar consciência.

CAPÍTULO IV

o descobrimento da realidade exterior

(De 3 a cerca de 6 anos)

Caracterização do estágio

Em plano inteiramente prático, o bebê fez uma primeira conquista do mundo circunstante imediato. O toddler e o tagarela do qual acabamos de falar estendeu e assegurou consideravelmente suas conquistas. Esboçou, ademais, primeira transposição dessas conquistas para o plano representativo, segundo perspectiva, necessariamente, de todo pessoal, que lhe assegurava as aparências de livre disposição do universo, ao sabor de seus impulsos e necessidades. Universo, todavia, encarado numa perspectiva adualista e egocêntrica, é universo deformado e inconstante, onde a ação é, necessariamente, aleatória, e onde o poder quase mágico do desejo, do gesto, ou da palavra, não pode deixar de sofrer pungentes desmentidos.

A retificação da perspectiva adualista primitiva prossegue em nossa vida inteira; em todos os níveis nos apresenta problemas por vezes árduos. Esboça-se no estágio cujo estudo começamos agora, durante o qual, para retomar os termos propostos por Freud, "o @e princípio da realidade' -ganb"orpo e vem opor-se -- ao- "pnncípio do prazer"(*). P_ede@- e dizer, com efeito, que se as formas pri-

(*) Como observa um psicólogo norte-americano, a Psicanálise "abunda em dualismos, ou "polaridades", isto é, em pares de entidades de natureza antagônica" (Laurance Shaffer, *The psychology of human adjustment; an objective approach to mental hygiene*, Houghton Mifflin, Boston, 1936, p. 398). Um de tais dualismos é esse ao qual se refere o Autor, o do princípio do prazer, oposto ao princípio da realidade. Com efeito, escreve Freud: "A teoria psicanalítica admite sem reservas que a evolução dos processos psíquicos é regida pelo princípio do prazer. [...] Sob a influência do instinto de conservação do eu, o princípio do prazer se apaga e cede lugar ao princípio da realidade, e este faz que, sem renunciar ao objetivo final

mitivas do pensamento (e notadamente o “pensamento dramatizado”, do qual já falamos) atingem o apogeu pelos três anos e meio e se mantêm ainda durante todo o presente estágio, por elas profundamente marcado, é, entretanto, a época na qual a criança (que se havia, de algum modo, situado pela crise de oposição e se havia, em certa medida, dissociado do mundo ambiente) descobre a existência de uma realidade exterior, independente dela e que ela deve levar em conta se quiser chegar a seus fins. A um mundo no qual basta desejar, ou arremedar, para estar satisfeito, sucede, pouco a pouco, um mundo no qual é preciso “fazer as coisas certo”, no qual “é preciso fazer o que é preciso” para atingir-os objetivos colimados.

O conformismo, cujo aparecimento assinalamos ao terminar o capítulo antecedente, anuncia essa nova orientação; a partir de quatro anos, atitude incontestavelmente mais realista e mais objetiva se desenha no comportamento infantil, que aos cinco anos ganha uns ares bem característicos de “competência burguesa”, segundo a espirituosa expressão de Gese¹¹. No correr do sexto ano, a tomada em consideração da realidade exterior será tal que a criança poderá ultrapassar a simples atividade de jogo e ir empós de fins objetivos independentes da simples satisfação. Aos três anos e meio, ou quatro, fingimos escrever; aos seis, estamos no ponto de aprender a escrever de verdade, e empregar, com esse fim, grandes esforços; é atingida certa maturidade, que torna possível a escolarização. É, todavia, com seus meios de apreensão egocêntricos e, evidentemente, de seu ponto de vista próprio que a crian-

constituído pelo prazer, consintamos em adiar-lhe a realização, em não nos aproveitar de certas possibilidades de apressar essa realização, em suportar até (graças ao longo rodeio feito para chegar ao prazer) um desprazer momentâneo”. (“Au delà du principe du plaisir”, nos *Essais de Psychanalyse*, trad. fr. de S. Tankélévitch, «Bibliothèque Scientifique», Payot, Paris, 1936, pp. 11 e 14.) Explica Shaffer, na linha do pensamento freudiano, que a determinação da atividade segundo o princípio do prazer “é característica do Id, da criança e do neurótico”, enquanto “o que é feito por conveniência, ou exigido pelo mundo exterior, é pertinente ao princípio da realidade”. E continua, sempre na página 398 de seu, aliás, excelente manual: “Na infância os princípios estão em conflito, mas o corre normalmente 4E9_mod4Z@”La

ças_ ao_-----nto de um forte_1@@ bem sucedido na reconciliação entre-as exigências do prazer e as da realidade”. V. também as observações de Louis P. Thorpe, *The psychology of mental health*, Ronald Press, Nova York, 1950, pp. 71-74; e, outrossim, as de Albert Collette, *Introdução à psicologia dinâmica*, trad. port. e notas de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 98 destas “Atualidades Pedagógicas”, 2.ª ed., 1978, p. 20. (Nota dos trads.)

ça vai acercar-se dessa realidade exterior e medir-se com ela: por isso reencontraremos, nesse estágio, numerosas características já mencionadas anteriormente.

A realidade surge em todos os planos; a criança que inaugura seu velocípede não se contenta com desejar andar, leva em conta, implicitamente, as particularidades do engenho e a elas se ajusta. Mas é, sem dúvida, no plano afetivo que se situam as experiências mais fundamentais, nessa matéria; e é nesse plano que a criança deve fazer face à realidade mais perturbadora, com reconhecer, em sua mãe, individualidade e existência próprias; daí decorre que deva, como nota Mauco [431, fazer seu “primeiro ensaio para amar alguém que não ela própria”. Mas, além disso, essa mãe que durante muito tempo confundiu consigo mesma, a criança vai perceber que deve reparti-la com o pai, com os irmãos e com as irmãs: prova perigosa, decisiva para a evolução da personalidade. Pode-se notar que, nesse contexto a personagem pater-n-ã-'a-'dqu'ire relevo particular, que ainda não possuía; como é aquele que vive alhures, e volta ao lar familiar cheio dos eflúvios de um universo situado para além dos muros da casa, o pai é, por excelência, o representante de uma ordem de realidade exterior ao pequeno mundo da criança.

Ao mesmo tempo, a criança deve conservar o amor protetor e seguro que lhe dispensa o adulto e, para isso, conformar-se com as normas que o adulto lhe impõe; a constituição de instâncias pessoais de controle é um dos aspectos essenciais do reconhecimento, pela criança, de uma realidade exterior a ela. Mas ainda alhures ela descobre essa realidade, em suas relações sociais, multiplicadas, tal como em sua atividade concreta; experimenta a resistência, aos seus desejos e às suas intenções, em tudo quanto não é ela. Com efeito, não basta falar para ser compreendida, nem gesticular para que a ação se conclua; tal como os outros a obrigam a tomar sua expressão compreensível para eles, os objetos que ela manipula a forçam a levar-lhes em conta as características físicas próprias.

Nessa exploração social e material, a linguagem introduz agora, elemento novo: o contato verbal, explícito, o comércio com os outros e, sobretudo, o diálogo. Este, particularmente, adverte, informa, censura e tranquiliza a cada passo, e impõe à criança certa visão do universo. Sem compreendê-la em todos os

casos e interpretando-a, freqüentemente, de modo muito errôneo,

por força de seu egocentrismo, a criança é, assim, constantemente iniciada no quadro cultural a que, depois, deverá adaptar-se por si mesma; as aquisições feitas graças ao contato verbal cotidiano com o adulto lhe permitem, a ela criança, sem dúvida, apreciável economia de tempo e de esforço.

Quanto à prodigiosa exploração sensorial e motora da fase precedente, prossegue com mestria e facilidade aumentadas, de agora em diante mais orientada para o resultado, para o produto da ação que para a simples satisfação motora.

Os problemas afetivos: @- édip5

Vimos a criança, por volta dos três anos, fazer o descobrimento dos órgãos genitais e dissemos que esse descobrimento estava cheio de conseqüências psíquicas. Segundo os freudianos, com efeito (e a observação parece, realmente, dar-lhes razão), é agora, neste nível, que se situam os profundos gozos sensuais antes ligados à região bucal, depois à região anal; e as emoções a isso ligadas adquirem, por esse fato, coloração mais especificamente sexual, à qual não escapam os sentimentos da criança para com o adulto, sempre estreitamente implicado nessas emoções sensuais. Mais simplesmente, poder-se-ia dizer que um componente mais sexuado intervém agora na relação afetiva entre a criança e o adulto e, por conseqüência, aparece atração mais assinalada por um dos genitores, o do sexo oposto. Mas o descobrimento, pela criança, de seus órgãos genitais lhe apresenta, ademais, a inevitável questão das diferenças anatômicas entre os sexos e de ela pertencer a um ou outro dos sexos, questão que subtende outra, tão capital para a criança, a do “papel” de cada sexo em nossa sociedade, e de sua atividade específica. Trata-se, em suma, de saber, a um tempo, porque há essa diferença - e, pois, dado o

sentido do por que infantil, para que serve - e de situar-se, a si mesmo, do lado dos papás, ou do lado das mães.

Como não é nosso objetivo tratar, aqui, de educação, ou de higiene mental, não nos deteremos nos “por ques”, nem nos “lcomos”, necessariamente propostos pela criança em relação a esse campo sexual, ainda sempre carregado de tabus em nossa sociedade; importa, entretanto, assinalar que essas perguntas são inevitáveis entre dois e cinco anos e não trazem, em si mesmas,

nada de mais culposos, nem de mais “sujo”, que todas as outras. Em compensação, o fato de fazer que assim pareçam, aos velhos ou crianças, por obra de nossas reações indignadas, ou constrangidas, é de natureza a falsear irremediavelmente a perspectiva que a criança terá dessas coisas. Sua curiosidade é, afinal de contas, real e legítima — bem que gostamos de saber quem somos e onde vimos! — e a experiência mostra que quando a simples pergunta da criança ficar sem resposta igualmente simples, ela construirá, naturalmente, uma explicação, complicada, falsa, e, muita vez, terrificante, a preocupá-la infinitamente mais que a verdade recebida dos lábios parentais. A curiosidade malsã das coisas sexuais nunca se origina da certeza clara, mas, ao contrário, da ignorância ansiosa do entrevisto, ou pressentido mais ou menos obscuramente. Há, enfim, muito boas razões para pensar que jamais se favoreceu o desenvolvimento afetivo da criança ensinando-lhe que há assuntos que melhor será não tratar com os pais, nem seu desenvolvimento intelectual ensinando-lhe, desde a mais tenra idade, que o desejo de saber é culposos!

A percepção das diferenças anatômicas propõe, à criança, muito mais problemas do que cuidamos; e, antes do mais, dá-lhe golpe sério no egocentrismo e na crença implícita em que toda gente é igual a ela. Eis uma dessas realidades com as quais a criança se defronta agora: existem, em sua roda imediata, entre as pessoas que lhe são familiares, e das quais não se dissociou até agora senão parcialmente, seres que não têm a conformação que ela tem. O menino faz o descobrimento perturbador e decepcionante das diferenças que o separam dessa mãe com a qual se confundiu durante longo tempo. Essas diferenças comportam, sem dúvida, aspecto valorizador; incitam a uma afirmação de si, a um tempo inquisitiva e agressiva; ao mesmo tempo, todavia, assinalam cruelmente a inferioridade do pequeno macho ante a maturidade física de sua mãe. Simultaneamente, o menino se descobre “do mesmo partido” do pai, entre os “providos”; mas essa própria semelhança lhe evidencia, sobretudo, a pequenez e a insignificância. Enfim, as comparações que fará com sua irmã, se lhe dão vantagem, são, entretanto, de natureza a suscitar o receio da mutilação, que eventuais ameaças do adulto só virão a corroborar. Na menina as conseqüências são, evidentemente, diversas: a mãe lhe aparece, também, desfavorecida, confirmando-a, ademais, em sua inferioridade, pelos atributos de sua maturidade feminina; o pai, ao contrário, é o ser prestigioso dotado daquilo que a ela lhe falta e, daí, centro de seu interesse e de sua admiração, um

pouco temerosa. Quanto ao irmão, será, eventualmente, para ela, a imagem daquilo que ela poderia ter sido, da condição invejável que lhe não coube; não está, tampouco, de todo excluída a idéia de mutilação, e veremos muita vez a menina procurar imitar certos comportamentos dos rapazes.

Esses descobrimentos e essas comparações são inevitáveis; são necessários. Têm por efeito modificar a perspectiva segundo a qual o pequeno via os pais e se situava em relação a eles. Fazem, sobretudo, aparecer a personagem paterna sob nova luz. Pode-se dizer que o pai -era até então um como duplo do filho, um que satélite, ou, da mãe; era a mãe, na medida em que, tal como a mãe, era fonte de gratificações e fator de segurança. Não era desimportante, mas, agora, torna-se personagem bem central. Tanto para o menino como para a menina torna-se objeto de admiração, de inveja e de identificação; o menino e a menina desejariam ter-lhe tanto o poder quanto a completude. Na menina, todavia, esse sentimento se matiza de desejo e de sedução, e ela lhe fará agrados tão sinceros quão ingênuos, enquanto, no menino, se matiza de receio e de emulação: “Esse pai, que é como eu, é infinitamente mais poderoso do que eu; mas eu ficarei como ele!”. E aí está o menino, baseado na masculinidade, desejando “ser como o papai”, e a menina, baseada na feminilidade, desejando “ter o papai”.

Mas, simultaneamente, e paralelamente, passa-se, ainda, outra coisa. Ao longo do estágio anterior vimos sempre a criança ligar-se mais à mãe, à medida que esta mais lhe aparece como exterior a ela. Spitz -independência crescente, em todo caso, a partir do terceiro ano, leva-a, cada vez mais, a ver que sua mãe tem existência própria, -da qual ela não é o único centro, mas na qual esse pai prestigioso desempenha um papel; a criança percebe melhor a intensidade dos laços afetivos que unem seus pais; quando eles se beijam diante dela, dá-lhe de meter-se entre eles como se quisesse, ao mesmo tempo, participar de sua intimidade e separá-los. No absolutismo de seus sentimentos, partilhar a mãe equivale a perdê-la e, pois, a perder sua segurança, e a perder-se. Em matéria da relação mãe-filho, tão fusional não há muito, mas, ainda, tão total, o pai figura como terceiro; é percebido, pela criança, como quem a importuna, quem lhe ameaça a segurança. Entre mais ou menos três e cinco anos, o pequeno vai ter de assimilar essa realidade triangular. Vai viver esse primeiro conflito de amor, que o levará a amar sua mãe sem, por isso, confundir-se com ela.

“Em sua forma mais simples”, escreve Blum [71, relatando o ponto de vista freudiano, ---o apego já estabelecido do meninozinho à mãe recebe o cunho do impulso sexual a irromper violento.”

O menino desejaria ter sua mãe só para si, cobre-a de marcas de ternura e se comporta, a respeito dela, como pequeno macho atrevido; assegura-se, até, que tem desejos sexuais quanto a ela, e certos comportamentos permitem, de fato, admiti-lo, embora cumpra notar que esses desejos não podem ter a mesma tonalidade que têm no adu”, e são, provavelmente, a um tempo, mais absolutos e menos específicos. Nessa conjuntura, o pai é, evidentemente, o importuno, o rival que cumpriria suprimir para ficar-lhe -no lugar. @”quando papai morrer, nós nos casaremos”, Esse rival,,’ porém, obstáculo ao amor no rapazinho, é, ao mesmo tempo, amado, admirado e temido, como vimos; assim, a agressividade sentida a seu respeito é, necessariamente, e, sobretudo, como capaz de pôr em perigo a segurança da criança, pelas reações que poderia suscitar. Por outro lado, essa mãe que jamais se dá inteiramente, que muita vez, até, resiste, que, além disso, educa, exige e ralha, ao menos uma vez ou outra, ante a qual, enfim, a criança sente, e muito bem, sua inferioridade física, não satisfaz completamente; é, até, frustradora a mais de um respeito. O menino semelha um pouco um apaixonado polidamente rejeitado; não conhece amor feliz, felicidade pura, e seu comportamento, suas dificuldades de conduta nos dão, muita vez, prova disso.

Tal como o menino, a menina começa, necessariamente, por ser baseada em sua mãe, mas é manifesto que no curso do quarto ano seu apego doravante sexuado e seu interesse se orientam mais para o pai, provavelmente, sobretudo, na medida em que percebe a importância deste aos olhos da mãe. Não deixa qualquer dúvida essa mudança de orientação: “não é justo”, dizia a seu pai uma meninazinha de cinco anos: “você dorme sempre com mamãe e nunca comigo!”. Em relação ao pai vê-se, então, a menina comportar-se como amorosa, faceira e sedutora

e, para ela, é a mãe que se toma rival, a que ‘possui’ o pai, rival tão poderosa, tão temível,, quanto o pai é para o filho, mas, sem dúvida, muito mais incômoda, e muito mais frustradora, pois é, sobretudo, a mãe que educa, e está constantemente com a filha, ao passo que, em nossa sociedade, o rival do menino está mais distante, menos constantemente presente. Aqui, também, as tendências agressivas a respeito da mãe riv 1 e, todavia, amada, as quais encontram na vida cotidiana mil ocasiões de exprimir-se, @ga4o@as de culpabilL-__dade e de an stia.---

gú

Tal seria a situação afetiva na qual se debate a criança no decorrer deste estágio. Se o esquema freudiano pode parecer excessivo, e se, de resto, os especialistas estão longe de estar todos de acordo a propósito desse famoso “complexo de Édipo”(*), do qual se fez tamanho cabedal, apresentando-o naturalmente sob coloridos dramáticos e mórbidos, que não são seus, necessariamente, cumpre, entretanto, reconhecer que ele está baseado em inúmeras observações, acessíveis a todos os pais-S. Se a acentuação do amor pelo genitor do sexo oposto é, em geral, muito manifesta, a aversão, ou a agressividade para com o genitor do mesmo sexo é, por vezes, algo menos manifesta e é, aliás, menos tolerada. Esses sentimentos não excluem, aliás, de modo algum, os inversos: reencontramos, uma vez ainda, a ambivalência dos sentimentos, e a lógica nada tem com isso, como, aliás, nada tem com os sentimentos da maior parte dos adultos!

Ante esse esquema, cumpre não esquecer, tampouco, que a criança não é o único ator do drama; talvez olvidemos um pouco além da conta o fato de que os pais também são seres sexuados e, por consequência, reagem, diferentemente, ao sexo do filho. Essas reações inconscientes serão facilmente racionalizadas no quadro de pretensas idéias pedagógicas- pai haverá que, cheio de terna inclinação pela filha, a quem deixará fazer seja lá o que for, será levado a tratar duramente o filho-rival, e a mostrar-se severo a respeito dele, “para fazer do menino um homem”, suscitando, assim, a agressividade, e reforçando a culpabilidade da criança, que pode, muito bem, vir a tomar-se um resignado; e mãe haverá que, aceitando mal a própria feminilidade, tampouco a aceitará, na filha, e dela fará um “rapaz falhado”, com o pretexto de que as mulheres fracas são infelizes. Há, provavelmente, poucos outros momentos na história da criança em que a qualidade do casal e o equilíbrio afetivo de cada um de seus componentes tenham importância tão capital para ela. É nesse momento, sobretudo, e segundo cremos, que importa ter pai verdadeiramente viril, mãe verdadeiramente feminina, suficientemente seguros de si mesmos um e outra, para acolher, com a mesma cálida serenidade, a expressão dos sentimentos ora temos, ora hostis, da criança, e capazes

(*) Complexo é, na língua da Psicanálise, “conjunto de conteúdos representativos ou de situações que, como consequência de experiências especiais dos anos de infância, possuem, para o sujeito, forte carga emotiva e produzem seus efeitos consciente ou inconscientemente, no decorrer do desenvolvimento psíquico”, segundo J. Nuttin, citado por Cuvillier em seu Pequeno vocabulário da língua filosófica, várias vezes referido nestas notas.

de não a fixar, desastradamente, em seu conflito edipiano, reforçando-lhe quer a agressividade, quer o apego e, de qualquer modo, a culpabilidade ansiosa.

A intensidade do drama vivido pela criança, posta entre o receio de ver desaparecer, seja o objeto de seu amor absoluto e insatisfeito, seja o rival amado, ansiosa por estar a ver-se, a si mesma, reduzida ao nada, pela perda dos apoios afetivos, e pela agressividade que neles teme em virtude do talião, jamais se exprime com maior violência que nos terrores noturnos e nos pesadelos surgidos como por acaso nessa época; são tanto mais terríficas quanto, em razão de seu adualismo, a criança ainda os situa no exterior de si mesma e lhes confere certa realidade material. Exprime-se, também, pelo jogo simbólico, por vezes extraordinariamente sádico e brutal, e em todas as espécies de fantasias imaginárias, das quais são eco os contos de fadas, como o medo ao lobo, ou às feiticeiras. Ela é, enfim, muita vez, responsável, com a cumplicidade inconsciente dos pais, pelas dificuldades da educação, ou pelas “perturbações do caráter”, que se esboçam entre três e cinco anos e determinam, em geral, a tonalidade da existência inteira.

Como poderá a criança escapar dessa situação aparentemente sem saída? Como poderá amar sem fundir-se, de maneira adualista, com aquele que ama, e aceitando a realidade de ente exterior a ele? Como poderá aceitar essa outra realidade constituída pela presença e pelos direitos do rival que não pode suprimir? Os autores não são, a este respeito, nem perfeitamente unânimes, nem perfeitamente claros; uma coisa, porém, é certa: o indivíduo que

Nos termos de Lagache, complexo seria “conjunto estruturado de traços pessoais, geralmente inconsciente e adquirido durante a infância; procedente da cristalização das relações humanas na roda familiar e social a um tempo típica e singular, explica a maneira pela qual o sujeito assimila situações novas às situações antigas às quais está sensibilizado”. (*Vocabulaire de la Psychologie*, de Henri Piéron e colaboradores.)

O complexo de Édipo seria o “apego da criança ao genitor do sexo oposto, recalcado como consequência do conflito com o genitor do mesmo sexo, amado e temido a um tempo” (Cuvillier, op. cit.). Ou, nos termos de Lagache, «apego erótico da criança ao genitor do sexo oposto, recalcado por força do conflito ambivalente com o genitor do mesmo sexo, ao mesmo tempo amado, odiado e temido (complexo de Édipo positivo). O complexo de Édipo é chamado negativo, ou inverso, quando a rivalidade com o genitor do mesmo sexo é substituída pelo apego erótico ao genitor do mesmo sexo; por exemplo, no rapaz, a passividade homossexual inconsciente a respeito do pai”. (No mesmo *Vocabulaire de la Psychologie*.) (Nota dos trads.)

vive em quadro normal, com pais normais, chega mais ou menos bem a dominar a situação, e, provavelmente, do modo seguinte.

Para o menino, o pai-rival que vingou e é, como se terá notado, o transgressor de suas próprias interdições, torna-se objeto de identificação; como o pai “possui” a mãe, basta ao menino tomar-se o pai para “possuir” a mãe, e isso nada tem de impossível dado o modo egocêntrico do pensamento nesse nível. Como é aquele que a gente quer suplantar, torna-se o pai aquele a quem a gente imita, o modelo e o ideal; com fazê-lo, o menino concilia interiormente o rival que temia e suprime o receio que dele tinha; ao mesmo tempo, adota-lhe as exigências e as faz suas. Por consequência, a relação com a mãe se modifica profundamente: o desejo de fusão integral da qual o pai aparecia como interditor, é reprimido, o menino ama sua mãe como o pai lho permite, com afeição, sem dúvida, mas sem possessividade extremada, reconhecendo-lhe a qualidade de ente exterior a ele. Assim, conserva a mamãe, sem suprimir o pai.

Quanto à menina, sua segurança exige, tal como ..no, caso do menino, conserve o amor que a mãe lhe tem, o qual teme perder em razão de seu desejo possessivo de fusão com o pai. Assimilando-se à mãe, “tornando-se como a mãe”, poderá continuar a amar o pai sem vir a sentir-se arneçada, na segurança, pela rival poderosa cujos decretos interiorizou.

Assim a criança suprime a rivalidade intolerável identificando-se com o genitor-rival, do qual faz suas, ao mesmo tempo, as exigências e as atitudes; esse rival se torna o modelo pelo qual nos regamos. A imitação do pai pelo filho, e da mãe pela filha, toma-se, muita vez, flagrante, e não é apenas exterior; é desde então que se poderá dizer, com razão, “tal pai, tal filho” e “tal mãe, tal filha”. Para sermos completo, podemos admitir, com Baudouin [31, que a criança faz, também, certa interiorização do ser amado ao qual renuncia, e por ele se modela para reencontrá-lo em si mesma. A criança interioriza, pois, o pai e a mãe (ou, quando menos, a imagem que deles faz); o pai (ou mãe) rival constitui seu ideal, o

genitor do outro sexo se torna corno a imagem e o modelo segundo os quais escolherá o ente exterior ao qual se unirá eroticamente mais tarde. As exigências interiorizadas do genitor-rival, inibindo os desejos eróticos primitivos para com o outro, levam a criança a substituir a fusão inicial por uma relação interpessoal, afetuosa; liberada, doravante, das poderosas e primitivas tendências recusa-

das pelos piis, a iniciativa própria dessa idade ativa e intrusiva poderá, nos termos de Erikson [191, vencer a culpabilidade e a angústia esterilizantes. Vê-se bem, ainda uma vez, nessa evolução, toda a importância das personalidades parentais, cuja atitude pode favorecer, ou desfavorecer, as identificações e os desapegos necessários, quiçá, até, torná-los inteiramente impossíveis.

Não faltará quem objete, com referência a este esquema, que a criança de cinco anos não é tão sutil e que, aliás, adulto algum se recorda de haver feito semelhantes raciocínios nessa idade. Assim, convém assinalar que tudo isso não se passa no nível do raciocínio (ainda inexistente, aliás), mas, antes, em nível infraracional e infraconsciente, conforme com as características egocêntricas e primitivas já assinaladas, e sob a poderosa motivação constituída pela necessidade de conservação da segurança. Quanto às lembranças, delas quase nada resta, com efeito; todas essas profundas emoções coloridas de ansiedade e de culpabilidade são cuidadosamente esquecidas ou, mais exatamente, “recalcadas”, tornadas inconscientes; mas a experiência psicanalítica mostra que nem por isso deixam de existir. Qualquer um pode, aliás, verificar esse fenômeno de esquecimento: as numerosas lembranças que a criança tem das idades de quatro, três e, até, dois anos, esfumam-se muito manifestamente e desaparecem, na maior parte, entre cinco e sete anos. É a amnésia infantil (que Freud pôde assim explicar) que libera a criança de enorme carga afetiva e, ao mesmo tempo, torna o adulto tão cego a respeito do que sentiu quando criança.

A consciência moral primitiva

Nem por isso deixa de ficar, dessa época, importante herança: a personalidade infantil, que havia começado a afirmar-se pelos dois anos e meio, na oposição aos pais, encontra-se consideravelmente consolidada e reforçada pela presença, em si, das imagens parentais interiorizadas, presença que lhe assegura, a um tempo, autocontrole e segurança interna acrescidos e, pois, grande aumento de independência.

-Antes dessa fase, acontecia, sem dúvida, à criança, conformar-se com os pais por imitação, depois, submeter-se, a despeito de seu desejo, às exigências da mãe, para conservar a segurança emanada de seu amor. Mas bastava, por exemplo, que a mãe

estivesse ausente, ou a criança saísse de seu quadro regular, para que logo se produzissem desordens: os “acidentes” do asseio o mostram à farta. Depois, com auxílio da representação, a criança se tomou capaz de prever certos dissabores e, pois, de conjurá-los, comportando-se do modo requerido: certo número de interiorizações parciais ocorreu, sempre no propósito de salvaguardar a segurança. A observação mostra claramente que os órgãos de controle do comportamento e da adaptação às coerções começam a constituir-se bem antes da fase edípica. Mas, com a interiorização das imagens parentais que asseguraria a liquidação do Édipo, parece que seja todo o sistema das atitudes, das exigências, das interdições e das expectativas parentais que a criança faz seu. Como tem o pai e a mãe “em si”, a criança terá doravante muito menor necessidade de sua presença efetiva para comportar-se de maneira aceitável e salvaguardar, assim, sua segurança. Assim se constitui sua “consciência moral”; e a criança lhe ouve a “voz”, que outra não é senão a voz dos pais. Essa consciência, herdeira dos pais, é, desde então, tal como eles, fonte de ameaça ou de segurança: estar bem com ela equivale a ser querido dos pais, recusar-se a suas injunções suscita culpabilidade e remorso, e reaviva a antiga ameaça da retirada do amor.

Não há dúvida em que essa aquisição importante tenha o maior valor, pois permite, à criança, conformar-se com as exigências do quadro social; constitui de fato, aliás, o fundamento da moralidade futura da criança. Todavia, limitado a esse aspecto positivo, o quadro seria por demais belo; e inteiramente inexato. Pois, o que a criança interioriza não pode ser uma imagem objetiva de seus pais, e de suas exigências razoáveis; se se identifica com eles, é tal como os vê, com sua própria ambivalência a respeito deles; se interioriza e faz suas as exigências dos pais, é como as compreende, deformadas por seus próprios sentimentos. Os pais não podem ser apanhados senão através do prisma deformador do dualismo e do egocentrismo; são, pois, interiorizados como onípotentes, perfeitos, asseguradores, fonte de todo bem e de toda valorização, mas, ao mesmo tempo, como frustradores e agressivos, carregados de todos os traços temíveis que, como vimos, a criança lhes empresta nesse estágio. Essa “consciência” moral nascente está, pois, carregada de aderências infantis tão desarrazoadas quão incontroláveis, em cujo primeiro plano figura o princípio do talião; está obliterada pelos caracteres negativos e ameaçadores do genitor-rival. Por isso, esse “superego”, como lhe chamaram os freudianos, aparece, sobretudo, como órgão de repressão de

todas as veleidades instintivas e sensuais, capaz de levar a criança a comportamentos propiciatórios e autopunitivos ao menor pecadilho, ou de mergulhá-la na ansiedade ao menor surto de qualquer emoção sexual(*). É compreensível, dessarte, vemos, por vezes, a criança punir-se a si mesma, ou privar-se de alegrias legítimas, ou, ainda, comportar-se de maneira a suscitar a punição do adulto, para aliviar-se da culpabilidade inconsciente. Muitos adultos fazem o mesmo, aliás; e muito malogro, tanto nos estudos como na vida profissional, ou sentimental, não tem outro móvel profundo. É dizer quanto a criança dessa idade tem ainda necessidade do controle do adulto, de autoridade exterior firme, mas tranquilizadora, que lhe poupe culpabilização interior demasiado violenta. Essa consciência primitiva, da qual há quem faça, muito facilmente, um ideal - quão infantil! - deve ser superada e ultrapassada: a criança deve ser liberada da “voz” de sua consciência infantil. É, provavelmente, uma das tarefas essenciais da adolescência essa de substituí-la pela verdadeira “consciência” moral, controlada pela razão, fundada num sistema de valores a um tempo pessoal e coletivo(**).

Os caracteres rígidos e irracionais do superego infantil se manifestam na moral dessa idade, outrora estudada por Piaget

(*) O superego seria, em conceituação simplificada, o “setor da personalidade nascido do complexo de Édipo e “fonte de todas as realizações culturais superiores do homem” (arte, literatura, direito, moral, religião)” (Cuvillier, Pequeno vocabulário da língua filosófica, cit.). Mais extensa e mais completamente seria, “na estrutura, ou tópica, do aparelho psíquico, grupo de motivações e de ações formado por identificação da criança aos pais, ou aos substitutos dos pais, em particular ao genitor do mesmo sexo, e cuja ação inconsciente incita o eu, para evitar a culpabilidade, a defender-se contra as pulsões instintuais (sexuais ou agressivas) provenientes do id” [no original francês está çaj, segundo Lagache, no também já citado Vocabulaire de la Psychologie, de Henri Piéron e colaboradores, s, v. surmoi.

Horace B. English e Ava Champney English definem o superego como sistema, dentro da psique, desenvolvido pela incorporação dos padrões parentais, tal como percebidos pelo ego; ou, algo mais amplamente, pela incorporação dos padrões morais da sociedade, como os percebe o ego. E acrescentam a observação faceta de que o superego “has been quipped to be that part of the psyche most readily soluble in alcohol” ... É o que se lê em seu A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms, Lorigmans, Green, Nova York, 1958, s. v. superego. (Nota dos trads.) (**) V., para estudo desse problema da consciência moral na adolescência: Arthur T. Jersild, Psicologia da adolescência, trad, port. de José Severo de Camargo Pereira, vol. 78 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 6.ª ed., 1977, cap. XVIII. (Nota dos trads.)

[57], moral segundo a qual os atos são avaliados em função de sua conformidade material com as regras baixadas pelo adulto, segundo a qual toda infração deve ser severamente punida, segundo a qual o bem é a vontade dos pais e dos adultos em geral (os quais sempre têm razão, necessariamente), e que a criança toma ao pé da letra e, muita vez, ao arrepio do bom senso. Assim, Piaget mostrou, entre outras coisas, que, para o pequeno, uma mentira é tanto mais grave quanto é mais manifesta e menos crível: mentira na qual o adulto acredite até que não é bem mentira! Só com esse exemplo já se vê quanto essa primeira moral infantil, ainda inteiramente impregnada de egocentrismo, se opõe à moral autêntica; vê-se, também, quanto a educação pode reforçar essa pseudomoral, na medida em que é autoritária como o superego, ou na medida em que sua chave da abóbada está no prestígio do adulto. . . Muito haveria que dizer, a este respeito, do ponto de vista pedagógico!

Sem nos determos longamente, podemos assinalar, talvez, em relação com as angústias e as tensões dessa idade, que quanto mais tenra a criança, menos poderá compreender e racionalizar as intervenções médicas que experimenta. Tenderá, sempre, a interpretá-las em sentido agressivo e punitivo; e, pois, hão de provocar-lhe a ansiedade, o que é tanto mais verdadeiro quanto a criança se encontra em período de crise psíquica. Admira sempre ver o grau de colaboração que se pode obter da criança por ocasião dos cuidados médicos, quando a gente teve a cautela de dar-lhe as explicações cabíveis em sua idade e de ajudá-la a “ver a utilidade da coisa”, insistindo na natureza da intervenção e nos benefícios dela resultantes. Essa preparação psicológica contribui largamente para reduzir a angústia e, pois, para evitar-lhe as conseqüências muita vez desastrosas: mal percebemos os fantasmas angustiantes e autopunitivos que podem assombrar a criança em semelhantes ocasiões; são de natureza a sensibilizá-la profundamente durante muitos anos. Os pais, aliás, têm, igualmente, necessidade dessa preparação psicológica, a fim de que sua própria ansiedade não venha reforçar a da criança. A despeito dos grandes progressos realizados nesse sentido, e da verdadeira tomada de consciência desses fenômenos ocorrida nos meios pediátricos, não é ocioso lembrar duas pesquisas já antigas. MacGrew [411, estudando cento e oitenta e nove crianças hospitalizadas, pôde estabelecer que 36% dos medos apresentados por esses pacientes estavam simplesmente ligados a um desconhecimento total das funções do hospital. Levy [38], estudando cento e vinte e quatro crianças que sofreram intervenção

r”

cirúrgica, verifica que ela tem conseqüências emocionais diretas em 25% das crianças, manifestadas por terrores noturnos, negativismo, regressão afetiva, sobretudo quando a intervenção ocorre por volta dos três anos. Assim, sugere esse autor retardem-se as intervenções sempre que possível, sejam dadas explicações à criança e lhe seja assegurada a presença da mãe antes e depois da operação, para evitar a angústia do abandono. Sugere também que se generalize a anestesia preparatória no quarto, infinitamente menos ansiógena. Se for permitido evocar lembrança pessoal bem longínqua, hão de conceder-nos, sem dúvida, que “sentir-se partir” sob a máscara, enquanto a gente é firmemente segura por vários adultos contra os quais a gente se debate em vão, não constitui, para a criança, experiência particularmente assecuratória, adequada a reforçar-lhe a confiança nos adultos circunstantes, a quem os pais, de certo modo, a “entregaram”. Quanto às operações “de supetão”, das quais ainda, às vezes, se ouve falar, quase não é preciso assinalar que constituem, necessariamente, grave traumatismo psíquico; deveriam ser proscritas. É, aliás, desejável que a criança conserve a confiança em seu médico ...

Os problemas afetivos: o ciúme

Podemos, agora, ligar a tudo quanto precede o fenômeno capital que é o ciúme infantil e, de modo particular, o ciúme inevitável entre irmãos e irmãs, causador de muitas das dificuldades familiares. Não é mais fácil à criança repartir sua mãe com seu irmão que com seu pai; é até, talvez, em certo sentido, ainda mais difícil, na medida em que o irmão é personagem mais semelhante à criança, e mais próxima. Ao lado do complexo de Édipo, pode-se, pois, descrever “um complexo de Caim” [3].

O problema não é o mesmo segundo o sujeito se encontre na posição do garantido possuidor da afeição parental que deve, de repente, repartir (e isso constitui a grande frustração clássica do mais velho), ou na do recém-chegado, do usurpador que deve conquistar seu lugar ao sol num quadro preexistente.

Baldwin [2] estudou o comportamento de quarenta e seis mães enquanto esperavam o segundo filho; pôde pôr em evidência, de maneira objetiva, ligeira diminuição da solicitude pelo mais velho, gradualmente acentuada, à medida que se aproxima o nascimento do seguinte; por outro lado, o recém-nascido necessita de cuidados

e de atenção, que não deixam de ocupar bastante a mamãe durante as semanas seguintes ao nascimento. O mais velho pode, pois, ter boas razões para sentir-se o seu tanto largado, quiçá até seriamente ameaçado de abandono. Terá tanto mais razões de sentir-se rejeitado, ou temer uma retração do amor, quanto experimenta sentimentos hostis a respeito desse recém-chegado que, precisamente, faz a alegria e a felicidade dos pais: é, pois, de algum modo, duplamente culpado. Deveria, por consequência, ser duplamente amado e agradado ... e é o que não fazem os pais, avós, tios e tias na situação clássica em que todos se boquiabrem ante as perfeições do recém-nascido, sem prestar a menor atenção ao infeliz antecessor, o qual se vê, de súbito, passado para trás, coisa que não pode deixar de atribuir à sua maldade, ou aos seus maus sentimentos! O desastre chega ao cúmulo quando a gente se aproveita muito logicamente desse acontecimento para afastar o mais velho, seja pondo-o numa escola maternal, seja confiando-o a

outras pessoas, por vezes estranhas à família. Então a ameaça se concretiza para ele e produz, muita vez, graves perturbações do comportamento.

Grande número de crianças manifesta, mais ou menos abertamente, agressividade a respeito do irmão mais novo, seja depreciando-o, seja ignorando-o, seja, até, repudiando-lhe simplesmente a presença, e as vias de fato são mais frequentes do que se cuida; aparecem também, amiúde, dificuldades de comportamento, pondo-se o mais velho, principalmente, a regredir e a “fazer de bebê” de várias formas, como se, com o identificar-se o recém-nascido, fosse reencontrar a solicitude dos pais. Compreende-se a inutilidade, e até o perigo, de medidas punitivas nessa circunstância: não fariam senão confirmar a criança no temor e na ansiedade. Seria melhor ajudá-la a valorizar-se e associá-la nos cuidados ao bebê, sem, entretanto, impor-lhe responsabilidade real, nessa matéria.

Tudo quanto já foi dito a propósito do desenvolvimento afetivo permite compreender que a sensibilidade da criança ao nascimento do seguinte seja particularmente viva entre dezoito meses e quatro anos. A esse respeito, caberia desejar que o recém-vindo não aparecesse senão depois que a personalidade do antecessor estivesse bem “instalada” e bem encaminhada a reabsorção do Édipo. Nesse caso, já interiorizadas as imagens parentais, o mais velho levará ao mais novo sentimentos positivos e protetores, análogos aos que observa em seus pais e não se sentirá, de modo

algum, ameaçado, mas, provavelmente, valorizado. Outras considerações muito válidas pugnam, seguramente, em favor da redução da diferença etária entre os filhos. Assim como assim, certas pesquisas parecem indicar que a importância do ciúme do mais velho a respeito do mais novo está na proporção inversa da diferença etária entre eles, assim como do número de filhos na família. É lícito pensar que o fator determinante está situado, todavia, ao nível do comportamento dos pais a respeito do mais velho: ajudam-no a aceitar a modificação de seu estatuto ou, ao contrário, lhe tornam inaceitável a nova condição?

Quanto ao mais novo, neste estágio, encontrará, no mais velho, algo assim como modelo, uma espécie de intermediário entre ele próprio e os pais, que poderá facilitar-lhe o Édipo e ajudá-lo a realizar a síntese de seu eu; a identificação dos mais novos aos mais velhos não é rara e pode, até, por vezes, assumir aspecto excessivo, prejudicial, então, à personalidade do mais jovem. Mas se o mais velho desempenha, certamente, o papel de iniciador e de “treinador de crescimento”(*), papel muito positivo, cumpre não esquecer que desempenha, ao mesmo tempo, queira ou não queira (e geralmente quer!), o de um “teto” impossível de ultrapassar, o do “grande”, a fazer tudo melhor que o pequeno. Isso leva ordinariamente o mais moço a agarrar-se à mãe e a

comportar-se como se não desejasse crescer, ou, ao contrário e no mais das vezes, a afirmar-se como rival agressivo e invejoso, que procurará por toda a vida ultrapassar os outros. Essa agressividade invejosa jamais se exprime mais normalmente que na provocação, grande arma dos pequenos para chamar a atenção dos grandes e para obrigar os grandes a tomá-los em consideração, reduzindo, assim, a diferença de idade (assinalada com excessiva generosidade, no entender dos mais moços, pelos privilégios e vantagens dos mais velhos). Todos esses sentimentos ambivalentes são inevitáveis e, em larga medida, “formam o caráter”, como o pretende a sabedoria popular. Os pais deverão, todavia, velar por isso, lembrando-se de que a justiça familiar consiste menos em tratar todos os filhos da mesma maneira, que em assegurar, a cada qual, a ternura e a atenção particular de que precisa.

(*) No original: entraîneur à grandir, locução realmente expressiva, cOni a qual o Autor se refere ao papel de modelo de gente crescida que o @nais vellio representa para o mais novo, tal como o treinador é modelo para o aprendiz. (Nota dos trads.)

A socialização pelos iguais

Esse ciúme fraterno, que foi chamado o protótipo de todos os sentimentos entre iguais, reencontramo-lo na rivalidade presente nas relações que a criança começa a estabelecer com as da mesma idade.

Cada vez mais, com efeito, a criança frequenta, desde os três anos, alguma instituição de nível pré-escolar; e, ainda quando permaneça em casa, tem ocasião de encontrar pequenos camaradas. Parece que estejamos, hoje, muito mais atentos que outrora em favorecer esses contatos e percebamos melhor as condições de sua contribuição positiva ao desenvolvimento do indivíduo. De qualquer maneira, no quadro dessas experiências sociais, a criança vai defrontar a realidade da existência de outrem.

É cômodo esquematizar a evolução das relações espontâneas entre iguais em quatro grandes fases, reencontradas em Millar [45], por exemplo, a propósito dos comportamentos lúdicos, ou em Reymond-Rivier [67], em seu belo livro consagrado ao desenvolvimento social. A primeira fase é a da atividade essencialmente solitária: já vimos o bebê prestar muito pouca atenção aos iguais e propenso a tratá-los como objetos, limitadas suas “relações sociais” com eles, no mais das vezes, a esforços de apropriação de algum objeto desejado, ou a esses jogos alternativos aos quais já aludimos. A quarta fase é caracterizada pela organização da atividade coletiva, que aparece pelos seis/sete anos; dela falaremos nos capítulos seguintes. Durante o período que agora nos ocupa, situam-se as duas fases intermediárias, no decurso das quais as

outras crianças adquirem, gradualmente, figura de parceiros de jogo, cada vez mais indispensáveis, passando o indivíduo de uma atitude de “cada um por si”, e de espectador da atividade alheia ‘ para interações sociais ativas, embora ainda esporádicas e, de começo, limitadas. Essa evolução é, evidentemente, sustentada pela melhora contínua das possibilidades de intercâmbio verbal; o vocabulário da criança passa, aproximadamente, de mil para duas mil palavras, entre três e cinco anos, e assegura comunicação cada vez mais matizada e eficaz.

Essas fases intermediárias são, muita vez, rotuladas de jogo paralelo e de jogo associativo. O jogo paralelo aparece no decorrer do terceiro ano: as crianças se buscam umas às outras e têm prazer em estar juntas, às duas, às três; cada-uma é, seguramente,

sensível à presença das outras, mas prossegue em sua atividade individual; as tentativas de comunicação se mostram raras, e pouco frutuosas; e, por isso, ainda não há nenhuma organização comum da atividade. A partir do quinto ano, fala-se, antes, de jogo associativo; o grupo se estende a quatro ou cinco participantes, entre os quais as interações se fazem mais freqüentes, e mais longas; vemos aparecerem esboços de entendimentos, de convenções recíprocas, de regulamentação da atividade, outras tantas tentativas de organização coletiva, tentativas constantemente arneçadas, senão mantidas em xeque, pelas disposições ao egocentrismo e à afirmação de si de cada um dos participantes e por sua incapacidade de fazer uma representação coletiva tanto do fim comum colimado quanto dos passos que permitiriam atingir esse fim. Em realidade, o limite entre essas duas fases intermediárias é assaz flutuante, e são freqüentes as passagens de episódios de jogo paralelo para episódios de jogo associativo, e vice-versa.

No universo egocêntrico dessa idade, o outro começa, sem dúvida, por ser percebido, sobretudo, como ameaça; não pode, com efeito, deixar de interferir na atividade individual de cada um, de desordenar os projetos pessoais em vias de elaboração. Assim, disputas e conflitos são regra. Esses conflitos são freqüentes, mas breves, segundo Thompson [74]; se a freqüência deles tende a diminuir com a idade, a duração, antes, aumenta; os gritos, os prantos, o recurso ao adulto tutelar cedem gradualmente lugar às disputas verbais temperadas com os mais duros insultos. Colhese de diversas pesquisas que os meninos disputam mais que as meninas, e os parceiros regulares mais que os camaradas ocasionais; parece, também, que as discussões são tanto mais violentas quanto material, ou propriedades individuais, estão implicados nas atividades. Fatores individuais intervêm, aliás, pois certas crianças provocam mais disputas que outras. Enfim, o controle exercido pelo adulto não deixa de ter influência, a qual está longe de ser, sempre, apaziguadora, antes ao contrário!

Contudo, não há apenas o outro como ameaça; há também o outro como rival, e como objeto de identificação. Pôde-se mostrar, em atividades nas quais as crianças eram convidadas a trabalhar a duas, que a criança de menos de quatro anos pode ficar a tal ponto estuporada pelo que faz o parceiro que suas próprias realizações venham a sofrer, por isso, consideravelmente. Observase freqüentemente, nesse nível, a busca de uma espécie de fusão com o outro: a criança não procura tanto imitar o outro, ou ar-

rancar-lhe o brinquedo, como ser “o outro-com-seu-brinquedo”. Aludindo aos jogos de praia, Cousinet [121, que descreveu muito bem o fenômeno, diz jocosamente que a criança não deseja jogar com seu camarada, nem com a pá do camarada, mas, antes, com o, “camarada-pá”. A compra de brinquedo análogo, com efeito, geralmente não resolve o problema: vemos muita vez o pequeno se desinteressar do brinquedo novo e precipitar-se, outra vez, Contra o companheiro-com-o-brinquedo.

A partir de quatro anos, a competição se torna mais objetiva; e as crianças levadas a rivalizar em suas realizações são, efetivamente, estimuladas pela presença de concorrentes que procuram superar. Pouco mais tarde, a escola tradicionalista não terá embaraço algum em recorrer a esse gênero de motivação primitiva, cujo real valor pedagógico é discutível num mundo onde a cooperação parece cada dia mais indispensável. A cooperação, porém, como comportamento muito mais evolvido, e necessitado de maior maturidade social e intelectual, é muito rudimentar no nível que nos ocupa. Podem-se-lhe observar, quando muito, os primeiros balbucios. No começo, pelos três anos, como lembrou Noëling [511, evocando observações muito clássicas, a criança se põe a contar a seus pequenos companheiros o que está em vias de fazer. Todo brinquedo é associado a esse acompanhamento verbal - pensamento ainda não interiorizado - que não garante, seguramente, a menor colaboração, mas indica tomada de consideração do parceiro. O fato de chamá-lo, de procurar atrair-lhe a atenção de maneira mais ou menos insistente, prova, realmente, que a criança não é, de modo algum, indiferente à sua presença. A provocação deve ser, sem dúvida, arrolada entre essas condutas de solicitação da atenção alheia. Mas a criança que começa, no monólogo coletivo, a representar-se a própria ação com o contá-la, começa, também, a poder representar-se que o outro tem, igualmente, desejos e projetos. Corresponde a isso confundindo-se com ele, atribuindo-lhe os próprios desejos, interpretando-lhe egocentricamente as avançadas. Essa resposta projetiva tolhe, evidentemente, toda coordenação dos passos e acarreta inevitáveis conflitos.

Não é senão a partir dos cinco anos, segundo Noëling, que os desejos dos parceiros começam a ser verdadeiramente tomados em consideração, como o testemunham as promessas compensatórias, deste gênero: “Primeiro eu faço isto, depois você pode fazer aquilo”. Esses esboços de colaboração se apresentam, talvez, particularmente nítidos no plano desse “pensamento dramatizado”

constituído pelo jogo simbólico, ou representativo, cujo caráter eminentemente individual, e pouco transmissível, já tivemos oportunidade de assinalar.

Essa atividade simbólica, quando reúne várias crianças, conduz, com efeito, ao chamado “jogo dos papéis”, no qual cada parceiro representa uma personagem da cena que se deseja evocar, na base de acordo prévio: “Você era a mamãe e eu, o papai. . .”, “Eu era o elefante e você era o palhaço. . .”. Nessa situação a criança pode, como no passado, identificar-se com a personagem, ou o animal, interessante, e reviver certos episódios que a impressionaram. Mas, além disso, por ser agora o jogo coletivo, cada um tem de fazer o seu papel e fazê-lo “como deve ser”, fazer o que “deve” para que esse papel seja reconhecível; sem isso, o jogo se perde na confusão e na incoerência, e vêm as brigas. A situação coletiva implica certa constância das ações individuais, necessária à sua complementaridade; aparece, pois, um elemento de regra no brinquedo. Mas, simultaneamente, a ação individual deve ser inteligível para os parceiros, e, assim, vemos o faz-de-conta e a representação tender para imitação cada vez mais escrupulosa do real: a alusão gestual, bastante a evocar todo um conteúdo individual, precisa-se e toma-se mais objetivamente representativa. Podese dizer que o mesmo acontece no tocante ao material do brinquedo, cuja significação, como devemos estar lembrados, era principalmente determinada pelo gesto e pela intenção do ator. Esse material torna-se também mais “objetivo”: ao gesto, agora solidamente apoiado em palavras, vem ajuntar-se todo um arsenal de significação precisa - as penas do índio, o véu da enfermeira, os utensílios, as armas. Logo a casa desenhada no chão será substituída pela barraca, ou pela cabana efetivamente construída. Esse realismo crescente da imitação e do material acaba sendo o melhor meio de os parceiros fazerem-se compreender; e, com o elemento do acordo e da convenção prévia entre os participantes, contribui para assinalar uma socialização, laboriosa aliás, do simbolismo individual, o qual, logo mais, não subsistirá, na forma primitiva, senão no devaneio.

A socialização da criança encontra, evidentemente, seu terreno de eleição na escola maternal(*) e certos trabalhos revelam

(*) A escola maternal (école maternelle), antiga instituição de ensino em França, recebe crianças de dois anos feitos a seis anos. “O fim da escola maternal [...] é assegurar a educação das crianças de idade infraescolar. As atividades dessa escola [...] devem todas concorrer para o

a incontestável superioridade, do ponto de vista da independência, confiança em si, adaptabilidade social e curiosidade intelectual, das crianças que a freqüentaram, vantagens subsistentes por vários anos. Cumpre ainda, é evidente, que essa experiência não seja prematura, que seu começo seja gradual (a mãe continua, para a criança desta idade, a personagem principal) e... que se trate

desenvolvimento físico, para a educação dos sentidos (em particular da vista, do ouvido e do tacto), para despertar as curiosidades intelectuais e para a formação de hábitos morais.” (J. Leif e G. Rustin, *Pedagogia geral*, pelo estudo das doutrinas pedagógicas, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 75 destas «Atualidades Pedagógicas», São Paulo, 2.ª ed., 1968, p. 327.) Quanto ao método dessas escolas, segundo as instruções oficiais, “consiste em imitar o mais possível os processos de educação da mãe inteligente e devotada, método essencialmente natural, familiar, sempre aberto a novos progressos, sempre suscetível de completarse e reformar-se”. E acrescentam os mesmos autores, a seguir: “A educação dos pequeninos é conduzida por métodos muito ativos, segundo um modo de trabalho individual ou por grupos” (op. cit., p. 328). V., ademais, para estudo dos fundamentos teóricos da escola maternal, as pp. 181, 223, 260, 262 e 297 dessa mesma excelente *Pedagogia geral*.

V., ainda (mas com orientação algo diversa), o extenso capítulo de Jearme Bandet, “O nível “pré-escolar”: antes da obrigatoriedade escolar; escolas para os que vão dos dois aos seis anos”, pp. 67-110 do tomo 3 do *Tratado das ciências pedagógicas*, de Maurice Debesse, Gaston Mialaret e colaboradores (trad. port. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 115 destas «Atualidades Pedagógicas», Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977). E atente-se, por fim, ao que escreve Maurice Debesse, mestre eminente nestes estudos: «já o título é um belo programa. “Escola maternal” sublinha a necessidade de velar pela criança como a mãe o faria. Por sua vez, a fórmula ambígua e encantadora de Froebel, Kindergarten, jardim de crianças, lembra que se trata, a um tempo, de jardim, não de escola, e de um grupo de tenros seres que a educadora, a jard-neira, cultiva um pouco como as plantas, ou as flores, de um jardim. E o melhor é que, no conjunto, essas duas instituições merecem o título. Não temamos dizer: são os melhores estabelecimentos de educação da França de hoje, em toda a nossa organização escolar. Não têm sido embaraçados, como é o caso nos outros níveis de ensino, por tradições seculares que pesam tão pesadamente em nossa evolução pedagógica. Foram eles que realizaram o mais considerável esforço para inspirar-se nos dados da psicologia, embora esse esforço esteja longe de ser o bastante. São os únicos, também, que dão aos alunos o benefício da colaboração entre a família e a escola, da qual todos sentem a necessidade, mas que, nas fases seguintes, continua, entre nós, lamentavelmente insuficiente. “As escolas maternas francesas, muito mais numerosas que os jardins da infância, são algo assim como as boas fadas da infância. Mas só poderão exercer o papel benéfico se conservarem o caráter familiar e facultativo. Se se ativerem, também, a seus métodos da idade pré-escolar, quero dizer, se não o procurarem ser “escolas” no sentido habitual do termo, lugares onde

de “boa” escola maternal ou, mais exatamente, de boa professora 1;maternal”, consciente das necessidades afetivas e dos conflitos normais dessa idade. Adaptação a esse novo quadro, aliás, nem sempre é fácil; e não é determinada apenas pela personalidade da educadora, por grande que seja a importância dessa personalidade; as atitudes parentais e as formas de disciplina familiar às quais a criança se afez desempenham, também, papel essencial. Pôde-se assim, por exemplo, evidenciar que atitude exageradamente punitiva e severa dos pais, com enorme dependência emocional e apego excessivo a eles, pelo receio do desprezo afetivo, desvia as crianças do contato com a realidade e lhes torna, assim, particularmente difícil a adaptação escolar e social. Mostrou-se, ao contrário, que as crianças criadas em regime mais liberal, o qual lhes permite „aproveitar seus erros”, ou suas faltas, sem interferências emocionais, são muito mais aptas a fazer face às realidades, embora desagradáveis, muito mais sociáveis, muito menos dependentes do adulto. Se pensarmos um pouco em todo o problema afetivo subjacente a esse período, isso nada terá de muito surpreendente.

Para a maioria das crianças é quase certo que, desde os cinco anos, a escola maternal oferece possibilidades de estimulação e de experimentação social e intelectual que a família atual não está, geralmente, em condições de ministrar. Desejaríamos, todavia, sublinhar dois pontos, nessa matéria. Se a criança pode, sem dúvida, tirar grande benefício de atividades coletivas e organizadas, cumpre não perder de vista que o nó de sua vida é de ordem afetiva e familiar. Se o contato com outros se nos afigura ingrediente do desenvolvimento de sua personalidade nascente, essa personalidade tem, igualmente, necessidade de solidão, de tranquilidade, e de atividade autônoma: “mexendo” em seu cantinho, com seus tesouros pessoais, a criança faz descobrimentos importantes e apren-

se dá ensino. Pois, não são verdadeiras escolas; o nome de casas maternais lhes conviria bem mais. Desconfio da palavra escola na idade do pequerrucho, e digo antes «a Maternal» que “a Escola Maternal”. Quê de palavras? Não. A tentação é grande, e incessante, e cumpre não a escondamos, de nelas tratar os educandos, ao menos os maiores, como escolares. Nada seria mais nefasto do que uma emulação que fizesse, das maternais, concorrentes dos graus iniciais das escolas primárias e as transformasse em uma espécie de estufa, na qual os resultados da psicologia fossem postos a serviço de um ensino prematuro. A criança da maternal, ou do jardim da infância, é um educando, ainda não é um escolar.” (Maurice Debesse, *As fases da educação*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 88 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo 2.a ed., 1974, p. 40.) (Nota dos trads.)

de a agir sem estar a ser, sempre, motivada, ou conduzida, por outrem.

As características intelectuais: a intuição

O pensamento da criança desta idade se instala, cada vez mais, no sistema ordenado constituído pela língua falada por sua roda. E ganha, graças a esta, em coerência, clareza e comunicabilidade; e se desprende, por efeito dela, ao menos em certa medida, da dominância afetiva e ativa que o obliterava tão consideravelmente no nível precedente. A língua impõe, de certo modo, suas exigências sociais e culturais ao pensamento, e contribui, por isso mesmo, para estruturá-lo.

Com o apoio da linguagem, as classes lógicas se constituem gradualmente, os pré-conceitos ganham em generalidade e em precisão, à custa de inumeráveis experiências, tanto verbais quanto concretas, subtendidas por curiosidade sem limites e intensa necessidade de contato e de comunicação. A criança observa melhor que antes a realidade concreta, a cujo respeito o recurso à linguagem lhe permite tomar certo recuo. Cresce-lhe a experiência; pode, cada vez melhor, lembrar-se das situações vividas, narrá-las e, pois, fazer aproximações. Mais ainda: a criança nos surpreende, muita vez, por suas deduções, perfeitamente legítimas.

A espantosa exuberância verbal desse nível pode, todavia, iludir: mascara muita incompreensão, muita confusão, muita lacuna. A criança recorre abundantemente a locuções e torneios cujo sentido real lhe escapa de todo; e foi acertadamente que Gesell, disse, com humor, que quatro anos é a idade na qual a gente sabe contar até quatro e tem sempre setenta e sete na boca! Algo assim se dá com muitos raciocínios pertinentes, muito lisonjeiros para o amor-próprio dos pais, e que mascaram o aspecto essencialmente não-analítico e não-sintético de um pensamento ainda pouco sensível às ligações objetivas, ainda estreitamente tributário dos caracteres concretos e sensoriais da realidade. Depois de haver tomado a realidade concreta como resposta a seus desejos, poderíamos dizer, em estilo familiar, que a criança agora a aceita como dinheiro de contado.

Parafraseando a bela definição que Delacroix [161 deu da inteligência como “a faculdade de desbordar o dado pelo cons-

truído”, caberia dizer que o pensamento do presente nível adere

* esse dado, tido como absoluto, e não o desborda pelo construído:

* criança pode pensar o que percebe, o que percebeu, mas seu pensamento não ultrapassa a representação desse percebido. Pode ter a representação de percepções e de ações, pode interiorizá-las; elas continuam, porém - tirante esse descompasso - o que eram -no concreto, pois a criança não ultrapassa essa simples interiorização por operações lógicas generalizáveis e componíveis entre si. É o próprio do “pensamento intuitivo” deste estágio, magistralmente descrito por Piaget, a quem tomaremos dois exemplos experienciais para melhor apanhar-lhe as características.

Apresentemos aos pacientes seis ou oito tentos azuis, alinhados com pequenos intervalos entre um e outro e peçamos-lhes que achem outros tantos tentos vermelhos, os quais poderão tirar de um monte à disposição. Ali pelos quatro a cinco anos, em média, os pequenos farão uma fileira de tentos vermelhos do mesmo comprimento, exatamente, da dos azuis, mas sem se preocupar com o número dos elementos, nem com fazer corresponder, um a um, tento vermelho e tento azul. Há nisso uma forma primitiva de intuição, consistente em avaliar a quantidade apenas pelo espaço ocupado, isto é, pelas qualidades perceptivas globais da coleção considerada e sem cuidar da análise das relações. Ali por cinco ou seis anos, observa-se, em compensação, reação muito mais interessante: a criança põe um tento vermelho em frente de cada tento azul e conclui, dessa correspondência termo a termo, pela igualdade das duas coleções. Apenas, afastemos um pouco os tentos extremos da fileira dos vermelhos, de maneira que já não estejam exatamente sob os azuis, mas um pouquinho de lado; então a criança (a qual, no entanto, viu muito bem que nada foi tirado e nada foi posto) acha que as duas coleções não são mais iguais e afirma que a mais comprida tem ‘mais tentos’. Se juntarmos, simplesmente, uma das duas fileiras numa pilha, sem tocar na outra, a equivalência das duas se perde ainda mais. Em resumo: há equivalência enquanto há correspondência visual, ou óptica, mas a igualdade não se conserva por correspondência lógica; não há, pois, operação racional, mas simples intuição. Essa intuição é articulada e, não inata, global; mas ainda continua intuição, isto é, sujeita ao primado da percepção [59, p. 146],

Outro experimento célebre de Piaget leva às mesmas conclusões. Quando deformamos, sob os olhos da criança, uma bola de pasta de modelagem e lhe damos a forma de bolacha, ou de salsichão, a criança de menos de sete anos está sempre convencida de que há mais, ou menos, pasta nessas formas que na bola inicial, embora tenha visto, perfeitamente, que nada foi posto e nada foi tirado: há menos pasta na bolacha ou no cilindro alongado, por serem “mais finos” que a bola, a não ser que haja mais porque a bolacha é “mais larga” e, a salsicha, “mais comprida”. Ainda aqui estaremos a ver quanto as qualidades perceptivas são consideradas como absolutas, e não são postas em relação umas com as outras: a

criança não faz, em suma, senão “pensar o que vê”, e não ultrapassa os dados da percepção. As contradições que exprime a esse respeito em nada a embarçam, justamente porque seu raciocínio é, ainda, processo aditivo, aderente ao sentido único da percepção e, não, organização de conjunto. O que constitui, para nós, manifesta incoerência, não lhe desperta, absolutamente, a crítica, por falta de visão de conjunto de seus juízos. Crendo logo à primeira naquilo que pensa, isto é, naquilo que percebe, não tem necessidade alguma de verificar o que, para nós, não passa de aparência: o concreto é tomado ao pé da letra.

A primazia do ponto de vista pessoal e momentâneo, a incapacidade de relacionar elementos, observam-se, de resto, de maneira muito flagrante, nas produções gráficas da criança: quanta vez não vemos desenhos de bonecos cujos olhos, ou cuja boca, estão situados fora do contorno do rosto, ou cujos braços são colocados em qualquer sítio aberrante do tronco? Essas particularidades, e muitas outras, as quais, por vezes, alarmam inutilmente os pais, ou os levam a desvalorizar a atividade pictórica das crianças - e, por isso, a peá-la! - não passam de efeitos das mudanças de pontos de vista do pequeno desenhista, que não pode “Pensar em tudo de uma vez”, não cuida de coordenar suas diversas perspectivas, os diversos “momentos” do desenho, e se contenta com justapô-los. Considerados, não há muito, como faltas ligadas à incapacidade gráfica da criança, hoje se nos apresentam bem mais como a expressão espontânea de seu modo de pensar e de agir, essencialmente aditivo.

Essas mesmas características foram postas em evidência em interessante experimento de Rey [661, que qualquer um pode facilmente reproduzir todos os dias, e consiste em fazer uma criança procurar um objeto escondido. Observam-se, então, realmente, os passos que se desenrolam ao sabor de impulsos sucessivos, sem ordem nem sistema:

O sujeito atravessa o quarto para ir levantar uma caixa que acaba de chamar-lhe a atenção, volta com a intenção de levantar outra, percebida em caminho, abandona-a sem nela haver tocado, para ir, alhures, examinar um terceiro objeto subitamente aparecido; esses circuitos fazem pensar nos deslocamentos de um infusório numa gota de água. Tudo se passa como se a busca fosse conduzida do exterior ao sabor dos excitantes sucessivamente oferecidos à vista. Tal conduta expõe a criança a revistar várias vezes o mesmo lugar e a abandonar outras zonas, etc. [66, p. 198] (*).

(*) André Rey registrava, num esquema, ou plano, do aposento, as idas e vindas de crianças e adultos e, assim, traçava um «atograma» (isto

A criança desse nível, conclui Rey, não tem visão de conjunto do problema, não imagina hipóteses, mas crê, de imediato, na eficácia de sua conduta; a dificuldade que tem de abandonar as condutas estereis, ou infrutuosas, manifestamente falhas, para organizar outras, e fazer novas tentativas, mostra o que, por vezes, se chamou “a impermeabilidade à experiência”. Trata-se, todavia, nesta observação, de crianças que não haviam passado dos cinco anos; é incontestável que, nos meses seguintes, a “impermeabilidade” regride em favor de certa capacidade de aproveitar as sugestões feitas pelo adulto, ou pelo próprio material, e de estabelecer certo planning, por muito rudimentar que possa ser.

As observações precedentes nos mostram quanto o pensamento, a visão do mundo, nesse estágio, continua ainda egocêntrica, e próxima do que era no nível anterior. Se não é mais francamente adualista, ao menos roça a ainda pelo adualismo a cada passo; é ainda deformante, por excesso de realismo, poder-se-ia dizer, e o real não é encarado senão na mais concreta e imediata perspectiva. A criança, ante aquilo que ignora, liga muito naturalmente as coisas à própria experiência, como fez até então; assim, podem-se notar, em sua linguagem, muitas expressões artificialistas (tudo é fabricado), animistas (tudo é vivente) ou mágicas (tudo se liga a tudo). Numa conversa entre duas crianças, uma de seis e outra, de quatro anos, a mais velha, dirigindo-se à menor, declara: “Desejaria muito saber como se fazem as crianças” e obtém a resposta artificialista da menor: “Ora, com carne!” Explicação animista de uma criança de quatro anos e meio nos é trazida, entre outros, por Piaget: “As nuvens se mexem porque faz frio. - Como? Sozinhas; vêm quando faz frio; quando há sol não estão mais; quando faz frio, voltam. - Como? - Elas sabem!” Tomamos, enfim, ao mesmo autor, um exemplo de pensamento mágico notado em criança da mesma idade: “Dou ponta-pés porque, sem isso, a sopa não é bem boa; se chuto, a sopa fica boa”. Cumpriria, contudo, não perder de vista, que semelhantes expressões podem perfeitamente não ser artificialistas, animistas, ou mágicas, senão na aparência, e resultar de impropriedade, ou

é, um registro de movimentos). Os “atogramas” de criança e de adulto, além de figurarem no livro de Rey, *L'intelligence pratique chez Venfant*, citado pelo Autor, figuram também no opúsculo de Gaston Viaud, *L'intelligence, son évolution et ses formes*, vol. 210 da coll. “Que sais-je?”, Presses Universitaires de France, Paris, 1946, p. 49, e no livro de Paul Guillaume, *Manual de Psicologia*, cit., p. 363. (Nota dos trads.)

canhestrice, de linguagem, de imitação inadequada da linguagem adulta (pois nós dizemos “O sol se deita”, e não é animismo!) ou, ainda, da reprodução de explicações adultas mal compreendidas, ou mal apresentadas. Muita vez, também, essas opiniões não passam de respostas “no ar”, para livrar-se a gente de perguntas insolúveis, ou sem sentido, para a criança. Animismo e artificialismo, aliás, não são apanágio somente do pensamento infantil: diversos autores mostraram-lhes a presença nas opiniões do adolescente e do adulto, cultivado embora, quando este defronta situações novas, ou problemas a cujo respeito lhe faltem informação e experiência.

Esquecemos muito facilmente quanto nosso universo adulto é estruturado, classificado, categorizado, na base de nossas experiências pessoais e, sobretudo, na base das de outrem, das quais vivemos a apropriar-nos. A criança não pode entrar, sem dificuldade, nesse universo elaborado. Sua ignorância normal e legítima, a estrutura egocêntrica de seu pensamento, a insuficiência relativa de sua codificação verbal, fazem que ela viva, necessariamente, num mundo muito diferente do nosso. Não pensamos, porém, que tenha os meios de ter uma “concepção do mundo”, fosse, embora, artificialista ou animista. Está, de resto, muito ocupada em viver para construir sistemas!

A motilidade: a idade da graça

Nosso quadro estaria, com efeito, bem incompleto se não lembrássemos que essa idade de realismo egocêntrico é, ademais, e bem em primeiro lugar, idade de exuberância motora e sensorial. A atividade motora está, então, no primeiro plano: a criança de quatro ou cinco anos é, antes de tudo, um “serelepe” infatigável, todo entregue à alegria de sentir-se viver e agir. Se a fase dos três aos cinco anos foi chamada a “idade da graça”, é em razão do desembaraço, da liberdade, da espontaneidade, da graça delicada da motilidade infantil, que perde, no decorrer do quarto ano, os caracteres primitivos de desabrimento e de descoordenação e se torna extraordinariamente harmoniosa. Sem os analisar, a criança imita com desembaraço os movimentos observados nos outros, e isso lhe facilita numerosas aquisições; seu gesto delicado e diferenciado lhe acompanha e sublinha a palavra, seus sentimentos se exprimem sem inibição alguma, em seus pulos alegres como em

seus trejeitos, ou em suas investidas metediças. Está inteira em

seu gesto e belisca, bate ou põe a língua com o mesmo desembaraço com que salta atrás da bola.

Aos três anos a criança sabe andar de velocípede, arremessar uma bola, correr, virar-se. Aos quatro, saltita num pé só, trepa, pode carregar uma xícara de líquido sem entorná-lo. Vest-se e despe-se sozinha, desde que o adulto lhe dê ocasião e tempo, pode abotoar-se na frente e amarrar os sapatos, começa a prestar, efetivamente, pequenos serviços em casa. Capaz de copiar a lápis um quadrado, ou um triângulo, começa a desenhar com prazer, e suas produções são até, por vezes, reconhecíveis; pode usar tesouras e se esforça por cortar direito. Aos cinco anos, a criança ganha ainda mais em desembaraço e em ousadia; exercita-se em saltar na corda, na patinação, na bicicleta; pode trepar numa mesa e saltar abaixo, trepa em árvores. Entre cinco e seis anos pode, fisicamente, fazer mais ou menos o que quiser, força à parte.

A bela espontaneidade motora da idade da graça, tão bem expressa por esta ou aquela “cantoria” da Renascença italiana, tende a desaparecer no decurso do sexto ano, à medida que a criança se impõe tarefas mais precisas e à medida que, por suas exigências, o meio lhe restringe a liberdade de movimentos. Pelo fim deste estágio, ali por seis anos, a graça esvaecerá ante a força, como alguém já notou, quando a necessidade de ser amada e de estar de acordo for suplantada pela de fazer-se valer, de afirmar-se, quando a procura de um público benevolente, ou admirador, for substituída pela dos rivais com os quais a gente possa medir-se.

lio

A desagregação da subjetividade primitiva (de 6 a cerca de 9 anos)

Caracterização do estágio: a escolarização

Os três estádios que tentamos caracterizar até aqui são dominados por certos traços fundamentais comuns; e isso permitiria reuni-los em um só grande período do crescimento. Todos os três se desenvolvem, essencialmente, no quadro material e social relativamente restrito da célula familiar; todos os três, embora de maneira diferente, são baseados, para a criança, nas onípotentes personagens parentais: são, enfim, profundamente marcados (cada um, é certo, em grau diferente) pelo inevitável egocentrismo infantil.

Por volta dos seis anos abre-se novo grande período da existência. Tradicionalmente, com efeito, em nossas sociedades ocidentais ocorre, nesse momento, acontecimento de alcance capital: a entrada na escola. Era, não há muito, a primeira experiência que a criança ia fazer de um segundo meio, extrafamiliar. Hoje em dia, a criança que entra na “grande” escola já tem, geralmente, dois ou três anos, ao menos, de experiência em meio pré-escolar. A novidade não reside tanto, pois, para ela, na adaptação a um segundo meio, quanto no fato de que esse segundo meio se modifica de maneira bastante abrupta. De maneira muito mais marcada que na instituição pré-escolar, a criança vai fazer a experiência de um meio afetivamente neutro a seu respeito, onde deverá ela própria conquistar seu lugar ao sol, sem se beneficiar do prejuízo favorável do amor parental: pela primeira vez, vai ter de adaptar-se sem mais demora a inevitáveis coerções, entre as quais não cresceu e ante as quais malogram as manifestações de charme, ou de afeição, tão operantes em casa. E ainda quando a escola maternal já lhe haja ensinado a ser um dentre vários, vai dever aceitar a igualdade perante a lei democrática, e isso não é pequena

prova Para seu egocentrismo. Ocorre ruptura na vida do pedacinho de gelé que franqueia o limiar da escola obrigatória; e talvez não haja ‘arr, em falar, a esse propósito, de novo “desmame afetivo”, que nem sempre se dá sem choques. Enfim, o mestre, o professor Primário, a professora primária, oficiantes desse mundo afetivamente ilustre e igualitário, detentores e dispensadores dos mistérios do saber adulto, dão nova imagem do adulto, bem diferente, Por certo, da dos pais, mas bem diferente, também, da imagem das educadoras do nível pré-escolar.

A entrada na escola é também a entrada na antecâmara de um mundo particular, mundo inteligível que o adulto construiu acima do mundo sensível, acima daquilo que se pode ver e tocar(*). Disto resulta, para a criança, prodigiosa expansão de seu universo, desta vez no plano mental, e não mais no plano manipulatório. Liberada das lutas afetivas que lhe absorveram a energia ao nível precedente, tranquilizada, em larga medida, pela interiorização das imagens parentais, a criança se volta agora, com alívio, para o mundo exterior. A escola, e o ensino que ela dispensa, vêm na hora justa responder~lhe à curiosidade, à necessidade de realização, ao desejo de ser grande. A atitude mais objetiva da criança, em esboço desde os cinco anos, os progressos da representação verbal aos quais aludimos, vão, de ora em diante, tornar possível a aquisição de conhecimentos para além da manipulação prática; a capacidade de buscar um fim exterior, e seguir uma ordem imposta, se reforça paralelamente e, orientada a atividade para a produção, a criança vai travar conhecimento com o trabalho, fonte, para ela, de alegria e de orgulho, confirmação de seu valor e de seu poder, pela “obra” objetiva resultante. A esse

Até na expressão o começo de O Atheneu, o grande e hoje quase esquecido romance de Raul Pompéia, se assemelha a esta passagem de descrição da entrada na escola-. ‘Vá encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Atheneu. Coragem na luta’.

«Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, tempera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso”. Atente-se também na expressão “estufa de carinho”, ‘representativa das condições que explicam a “desmama afetiva”, da qual fala o Autor. (Cítemos o Atheneu segundo a 3.ª edição definitiva, Alves, Rio, s/d, p, S.) (Nota dos trads,)

respeito, pode-se dizer que a partir do sexto ano, aproximadamente, certo nível de maturidade é atingido na confrontação com as exigências exteriores, aparece uma primeira forma de responsabilidade; é, aliás, a idade em que, nas sociedades primitivas, a criança começa a exercer certas funções úteis à comunidade.

Madura para o trabalho escolar, a criança, graças a ele, dá um salto para a frente na assimilação intelectual do mundo circunstante e da cultura de seu meio social. A orientação do pensamento ainda continua essencialmente concreta, sem dúvida; tratase, todavia, de um concreto menos imediato, mais destacado da percepção direta; o egocentrismo deformante continua a desagregar-se ao contato do real, do ensino e dos intercâmbios sociais, e as primeiras operações lógicas vão substituir a intuição do nível precedente. A criança vai tomar-se capaz de raciocínio e de compreensão objetiva nos limites do concreto.

A entrada na escola, contudo, é ainda bem mais: é o descobrimento da vida social, da vida pública, e não apenas da vida “profissional”. De forma regular e constante, a criança entra em sociedade com seus pares e faz parte de grupo onde será, em possibilidades físicas e mentais, igual aos companheiros de idade; desde então vai, como o adulto, medir-se com iguais, em lugar de ser continuamente comparada a seres que a ultrapassam, mas dos quais depende. E aí está, provavelmente, para a criança, a contribuição essencial desse estágio. Vai-lhe ser dada ocasião de ela própria estabelecer seu estatuto, e travar relações de reciprocidade com seres que são, verdadeiramente, “iguais a ela”, que lhe não são superiores ex-officio e não estão, por definição, animados de boa vontade para com ela. Pode-se dizer que, a partir de cerca de sete anos, a sociedade dos companheiros ganha, ao menos, tanta importância quanto a família, a qual pode, até, eclipsar; a preocupação maior da criança é encontrar constantemente seus “camaradas”, rivalizar com eles, afirmar-se entre eles. A conformidade com

os padrões do grupo vai prevalecer, e muito, sobre a conformidade com os desideratos dos adultos. Ora, é no seio do grupo que o egocentrismo infantil vai experimentar os mais pungentes malogros; e a coerência interna, a reciprocidade dos pontos de vista, a cooperação, os sentimentos altruístas vão encontrar terreno favorável para desabrochar.

Desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual constituem os aspectos principais do crescimento da personalidade neste nível, caracterizado pela ruptura do quadro familiar e da menta-

lidade infantil primitiva; são subtendidos por intensa expansão motora, por atividade transbordante, por uma espécie de movimento perpétuo, todavia mais fino, mais diferenciado, mais orientado e mais controlado que nas fases precedentes. Situando assim, sumariamente, os aspectos essenciais desse estágio, podemos tomar a Gesell [26] a caracterização de cada uma das idades componentes: seis anos, idade de extremismo, de tensão, de agitação; sete anos, idade de calma, de absorção em si mesmo, de meditação, na qual aparece pela primeira vez a “interioridade”, traço dominante no estágio seguinte; oito anos, “idade cosmopolita” de expansão, de extravagância, de interesse universal; nove anos, enfim, idade da autocrítica, da autodeterminação, idade das classificações e dos recenseamentos gerais em que se manifestam as transformações conducentes ao individualismo mitigado da fase ulterior.

A vida em grupo e o desenvolvimento social

A importância da necessidade de associação e a atração exercida pelas atividades coletivas nesse nível parecem bem demonstradas por uma verificação feita por Froyland-Nielsen [24] no correr de suas investigações sobre o comportamento das crianças tomadas em grupo: entre cinco anos e meio e seis anos e meio, setenta por cento das crianças ocupam-se ainda isoladamente, e as interações não têm senão o caráter ocasional já referido; entre seis anos e meio e sete anos e meio, em compensação, todos os indivíduos do grupo trabalham em associação. Seria, sobretudo, no decorrer do sétimo ano que as crianças tenderiam espontaneamente a agrupar-se e exprimiriam o desejo de brincar, ou trabalhar, com outras.

Os outros, pois, não aparecem mais, verossimilmente, como ameaça de interferência ou de frustração para um eu fraco; parecem, realmente, ao contrário, constituir ensejo de valorização e de afirmação para um eu tornado mais consistente, mas que, não mais confundido com o adulto, tomou consciência de sua pequenez

4 da limitação de seus recursos. A criança compreende agora que não passa de criança, nisso ajudada, aliás, por sua própria idade

Or seu superego; compreende perfeitamente que não é o centro do mundo, e o universo adulto lhe está fechado; mede melhor a distância que a separa do adulto ao qual está sujeita. Desembara-

Mo-se, por isso, desses contatos doravante menos necessários

à sua segurança, a criança se refugia junto dos iguais, entr o q

o 5 Urá encontra bem mais ocasiões de mostrar-se grande e ser aceita como tal. Se é sempre o desejo de ser grande que a anima, como o sublinha Château [11], essa realização é obstada pela presença adulta e tudo quanto essa presença implica; assim, é agora no grupo que melhor se exprimirá esse desejo. O recurso ao grupo teria, pois, de algum modo, caráter compensatório; o único meio de não ser “o pequerio” é associar-se aos outros pequenos, procurar dominá-los, procurar, com eles, imitar os mais velhos desse inundo infantil. Diversos estudos confirmaram essa dupla evolução, já esboçada no fim da fase precedente; de um lado, nota-se tendência crescente à independência em relação ao adulto, pois a criança deseja, cada vez mais, agir por si mesma, “arrumar-se” sozinha, e até, em certa medida, excluir o adulto de sua atividade; por outro lado, manifesta-se tendência inversa à dependência social, e a criança procura chamar a atenção dos companheiros pela provocação e pelo exibicionismo, tratando de fazer-se interessante por mil modos e de impor-se a eles.

Entre a busca de um refúgio, ou de uma valorização, na cooperação, e a realização efetiva e durável dessa cooperação, vai distância. Assim, parece acertado ver, nessa primeira “idade do grupo”, a da “instalação” da colaboração, de suas primeiras tentativas mais ou menos frutuosas; o estágio seguinte, a partir de cerca dos nove anos, será o do grupo convenientemente constituído. O problema que as crianças devem enfrentar é, com efeito, muito complicado e não poderia ser resolvido de pronto. Trata-se, com efeito, para cada parceiro, de nada menos que assegurar a afirmação de si e a valorização buscada; ora, para isso ele tem necessidade dos outros, dos quais não se pode alhear; mas esses outros têm exatamente o mesmo desejo e procuram também afirmar-se. Vai ser preciso, pois, conciliar entre si essas tendências contraditórias, assegurar a cada qual a satisfação de seu desejo, sem deixar de manter a coesão do grupo necessária a cada um; essa é, realmente, a tentativa que vemos desenhar-se desde os seis anos em um dos brinquedos coletivos mais elementares, o célebre e clássico brinquedo de “pegador”, no qual a organização é, a

um tempo, espacial, na complementaridade assegurada pela “divisão do trabalho” (aquele que “ai está”, aqueles a quem deve perseguir), e temporal, na reciprocidade do “cada um por sua vez” (o perseguido alcançado torna-se logo perseguidor). Noelting [511 mostrou que nas situações de trabalho em comum (atividade de construção) encontra-se, nesse estágio, essa mesma “procura da

teciprocidade e da composição das atividades”, que já vimos anunciar-se a propósito da coletivização do jogo simbólico. Assim aparece a regra do jogo, acordo - que não poderíamos chamar de’ tácito! - quanto aos direitos de cada um, pois cada um tem necessidade dos outros, e controle que cada um, sem deixar de afirmar seus direitos, exerce sobre os parceiros para que estes não ultrapassem os seus. Regra do jogo e organização de atividade coletiva resultam, pois, do acordo, por fazer, entre a necessidade de afirmação individual e a de conservar o grupo que, só ele, permite essa afirmação. Não se trata, todavia, de geração espontânea; por um lado, os mais moços aprendem brinquedos e atividades com os mais velhos, por eles observados com admiração; por outro lado, vimos os primeiros tateios da organização na fase precedente, e talvez, até, seja possível, com Château, encontrar, para a regra, origens inteiramente individuais, no nível das manias e dos rituais da primeira idade. Assinalemos ainda que, além do acordo e do controle recíprocos, a organização da atividade coletiva implica, também, a compreensão, de parte de cada um, da atividade dos outros, e que a complementaridade exige, não imitação ou identificação, mas adaptação ao comportamento do parceiro, diferenciação, portanto. Vê-se quanto, nessa relação de pontos de vista e perspectivas individuais, o aspecto intelectual e o aspecto social são estreitamente solidários.

Assim como assim, o aparecimento, já aos seis anos, de jogos coletivos e organizados, prova bem que uma colaboração se tornou possível, ao menos em condições bem determinadas e, notadamente, com o auxílio dos “modelos” fornecidos pelos mais velhos, observáveis pelos pequenos na rua, ou no pátio de recreio. Que essa colaboração seja ainda difícil, é o que prova a abundância de conflitos e disputas. Muita vez os mais jovens, imitando um brinquedo dos grandes, não lhe compreenderam bem as regras e as aplicam a torto e a direito, ou as violam involuntariamente; muita vez a afirmação de si vem perturbar vigorosamente a organização coletiva por meio da provocação e da desordem; alteia-se amiúde o desejo de ser mais que os parceiros e leva a criança a transgredir egocentricamente as regras estabelecidas, que ela, entretanto, vela por fazer acatadas pelos camaradas. Em cada vez, o controle mútuo já mencionado intervém e ocasiona contestações e alterações, às quais a criança, ao menos até os oito anos, reagirá, no mais dos casos, com uma saída amuada: “Assim, não brinco mais!” Aquele que dessarte se exclui do brinquedo parece esperar parar, com isso, a atividade do grupo, e fazer sentir, aos outros,

quanto têm necessidade dele; mas, fazendo-o, vê-se também frustrado de maneira intolerável, porque tem igual necessidade dos outros. Por isso, no mais das vezes não demora em retomar o lugar, embora submetendo-se rigorosamente à decisão dos camaradas. Pois, após cada briga, o grupo se reforma e novas experiências coletivas são tentadas, com os zangados, ou sem eles, porque, como nota Cousinet 1121, “o essencial é que o brinquedo dure”, e pouco importa com quem. Até os nove anos, com efeito, a composição do grupo continua flutuante, pois os camaradas não são, ainda, senão elementos necessários à atividade da criança e à sua afirmação e, não, pessoas plenamente individualizadas. As discriminações pessoais só começarão a desempenhar o papel mais tarde.

Cumpram-se, de resto, que as crianças quase não têm possibilidade de escolher os parceiros; nas fases precedentes, são praticamente impostos pelo adulto, segundo as relações sociais deste; em seguida, pela organização escolar e pela repartição, mais ou

menos arbitrária, em classes, ou em grupos, de trabalho. Numerosos fatores estranhos à criança são, pois, preponderantes; e cabe dizer que ela toma os companheiros onde os encontra, na mesma classe, no mesmo prédio, ou no mesmo bairro, sem verdadeira escolha baseada em afinidades pessoais. Assim, falta coesão ao primeiro grupo infantil, necessariamente pouco estável e pouco organizado. As camaradagens infantis, por sólidas que sejam, conservam algo desse caráter exterior e flutuante, de certo modo accidental, e por aí se distinguem das amizades, muito mais íntimas e mais pessoais, que florescerão no começo da adolescência. Pequeno exemplo ilustra a evolução dessas relações: nos meios onde a criança tem possibilidade de convidar os coleguinhos por ocasião do aniversário, vemo-la, no começo da escolaridade, exprimir o desejo de convidar a classe inteira, quiçá, até, a professora; mas, à medida que avança em idade, restringe-se o grupo de convidados, para limitar-se, finalmente, a alguns colegas, sempre os mesmos, os “camaradas” que formam um “bando” cada vez mais estável e fechado, do qual o adulto é inteiramente excluído. Não é, todavia, senão pelos nove/dez anos que o bando se organiza e se estabiliza, para tornar-se, com seu código secreto, suas senhas, seus sinais particulares, o verdadeiro centro da vida infantil; e é mais tarde ainda, pelos onze anos, que a constância na amizade virá a tornar-se regra, a crescer, em seguida, regularmente, em função da idade.

Quando da entrada na escola, ainda é o adulto como que o eixo do grupo infantil. Como assinala Hubert [341, a ação do mestre é o primeiro cimento da solidariedade da classe, fundada em desejo comum de conformação com a autoridade do professor: o “Nós é que temos o melhor mestre”, o “Nossa professora é a mais bonita”, estão, realmente, na base do sentimento do grupo.

O prestígio e a autoridade do mestre, herdeiro da onipotência parenta], dominam incontestavelmente a vida coletiva aos seis e sete anos, como é revelado pelo fenômeno da delação: no começo da escolaridade, cada criança está, de algum modo, “do lado do mestre”, e desejosa de satisfazê-lo; por isso, é corrente e normal o “mexeàcai”, que os pequenos praticam largamente. “O apelo à aliança de uma potência estrangeira mais poderosa que o grupo”, segundo a fórmula de Cousinet, é a medida clássica de assecuração à qual recorre a criança, ainda perdida na massa dos colegas e ainda pouco socializada; nos primeiros anos, os colegas não pensam em censurá-la por isso: “estar bem” com o mestre é fonte de consideração. Mas desde os oito anos já não acontece o mesmo,

e a delação regride em proveito da lealdade ao grupo; o “denunciante” torna-se objeto da reprovação geral, logo correrá, até, o risco de ser expulso do grupo; é mais comum, aliás, seja criança com atraso de socialização e com perturbações afetivas. Embora o mestre não seja o “inimigo”, como pretende uma imagem clássica (e, ai de nós! ainda, muita e muita vez, realista!), já agora, contudo, não é mais ele o pólo de atração para a criança: a grande questão não é mais estar de acordo com a vontade do professor, mas ser plenamente aceito pelo grupo, pelos “companheiros”. A criança é, doravante, muito sensível à opinião dos colegas; importa-se com o êxito social, com a popularidade (que entreterá, se preciso, com presentinhos), senão mais, ao menos tanto quanto com o rendimento escolar, ou com a aprovação de seus educadores.

Essa popularidade não tem, seguramente, tanta importância aos olhos dos pais, mais cuídeos da opinião dos outros adultos a propósito de seu rebento, que da opinião dos camaradas deste. Em regra geral, o mestre tampouco se incomoda com isso, descuidando assim (um pouco por força das coisas, é verdade) essa importante missão da escola - a integração social da criança entre os iguais. Se se pode lastimar, com Cousinet (121, que no mais das vezes, ao menos no ensino tradicional, a socialização deva fazer-se quase clandestinamente, e à margem das atividades “oficiais” do escolar, cumpre ajuntar que - ai de nós! - bem raras

são as famílias em cujo seio a criança é preparada e exercitada em vista da experiência social constituída pela escolarização. As experiências que a criança não pode deixar de fazer no seio do grupo são, entretanto, tão capitais para seu desenvolvimento que é altamente desejável possa ela estabelecer relações harmoniosas com os colegas, e seja preparada para isso.

Pois, no grupo, e somente no grupo (como nunca seria demais insistir) é que a criança pode fazer a experiência da reciprocidade e da solidariedade tão essenciais ao seu crescimento mental e ao seu equilíbrio futuro(*). É no decurso das inevitáveis desavenças já referidas que ela aprende a afirmar e a defender seus direitos, ou aquilo que entende como seus direitos; e se começa a fazê-lo pelo amuo, pelo insulto e pela pancada, logo o fará, também, pela discussão. Após haver-se contentado com afirmar, peremptoriamente, ou com recorrer ao célebre “Foi papai quem disse”, dos sete/oito anos, a criança vai tentar convencer os companheiros, vai procurar os argumentos ou as provas que lhes carrearão o assentimento. A presença dos parceiros, e a resistência deles a suas afirmações dela orientam a criança para a argumentação e para a demonstração mais ou menos objetiva, para a busca de ajustes que levem em conta a perspectiva do adversário; elas a constroem a tomar coerentes atos e palavras: qualquer contradição, com efeito, lhe será impiedosamente assinalada pelos camaradas, tão ávidos quanto ela de valorizar-se, e ter razão.

Nem tudo é, aliás, provocação e rivalidade no grupo; há também o auxílio recíproco necessário, o socorro mútuo, a cum-

(*) Dessas idéias referentes à importância da vida social e do trabalho em grupo, dá Roger Cousinet (1881-1973) excelente transunto no capítulo com o qual contribuiu para a obra coletiva dirigida por Maurice Debesse, *Psicologia da criança do nascimento à adolescência*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 108 destas «*Atualidades Pedagógicas*», 1972, pp. 254-270 (“A vida social e o trabalho em grupos”). V., ademais, do mesmo Cousinet, *A educação nova*, trad. port. de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 69 destas «*Atualidades Pedagógicas*», 1959, passim. E v., afinal, para estudo do lugar dessas idéias do eminente pedagogo francês no conjunto de sua pedagogia, a nota preliminar, de I. B. Damasco Penna, “De um grande educador e de suas idéias”, a um livro de Cousinet, *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 112 destas «*Atualidades Pedagógicas*», Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1974, pp. XV-XLI. (Nota dos trads.)

plicidade, a combinação com vista aos mesmos fins; existem as trocas materiais, o dá-cá, toma-lá, e vem a necessidade de coordenar seu próprio ponto de vista com o de outrem; e disposição de compreender o outro, sem deixar de fazer-se compreender. Há, enfim, a co-participação nos mesmos feitos, nas mesmas alegrias, nos mesmos riscos, nas mesmas dificuldades, o que tudo cria, a um tempo, a solidariedade e a valorização recíproca. Pelos outros, a criança é, alternativamente, cumprimentada ou censurada; para o grupo, é o herói de tal aventura audaciosa, ou o responsável por tal malogro coletivo; a crítica dos outros a leva continuamente à autocritica; avaliada por outrem, aprende a avaliar-se e reconhecer, nos outros, as qualidades dos outros. A criança vem, assim, gradativamente, a considerar que facilidades, capacidades e vantagens são relativas e, ao cabo, equilibram-se: “Eu trepo melhor em árvores, mas X corre mais e Y é extraordinário na bola”. Ganha ela, dessarte, consciência de seu valor, tanto quanto do valor dos outros; aceita, assim, a igualdade natural dos membros do grupo, onde dantes não conhecia senão seu egocentrismo e a onipotência do adulto.

Essas experiências sociais têm importantes reflexos no plano da moral infantil. Esta se limitava, com efeito, até então, à submissão ao adulto, representante de todo bem e de toda virtude, promulgador de toda regra e de toda lei, aquele a cujo respeito a criança se encontrava na posição de inferior. No grupo, é diferente: se é bem controlada pelos camaradas, estes não lhe são, todavia, superiores em nada, tanto assim que os controla, também, constantemente. No grupo, a criança é, alternativamente, quem se submete à autoridade e quem a exerce, em razão do controle recíproco; cada vez mais será um e outro simultaneamente, na medida em que houver contribuído para promulgar as regras às quais se dobra, ou na medida em que, quando menos, as houver aceito voluntariamente, em acordo prévio com os camaradas. A criança descobre, pois, uma forma de obrigação diferente da emanada da coerção adulta; descobre a obrigação decorrente de acordo entre iguais e de adesão pessoal. Assim, como foi magistralmente mostrado por Piaget em seu belo livro consagrado ao juízo moral na criança [57], a criança vai de uma moral de respeito unilateral e de submissão ao adulto para uma moral de respeito mútuo, de convenção entre iguais, a qual não atingirá, todavia, pleno desenvolvimento senão no estágio seguinte, quando o grupo houver adquirido toda a consistência.

As transformações do pensamento: a lógica

Em seus desejos e intenções egocêntricas a criança está exposta aos companheiros e descobre, assim, a obrigação de tomá-los em consideração em sua realidade própria; o mesmo sucede com as coisas sobre as quais exerce atividade: pela resistência oposta à sua vontade, elas lhe aparecem, cada vez mais, como exteriores a ela e indiferentes a seus desejos. O mundo exterior é coisa diversa do que a gente desejaria, e, até diversa do que a gente percebe ingenuamente. Assim, o universo vem a cindir-se, sempre, e cada vez mais, em duas zonas distintas: aquela na qual tudo se prende a tudo e onde tudo é possível, zona da projeção do eu e do simbolismo, do imaginário e do conto, e a zona do dado, do real, do verdadeiro, onde nem tudo é possível e onde, para realizar alguma coisa, cumpre ter em conta as propriedades dos objetos. Ao realismo egocêntrico do estágio precedente, sucede um realismo objetivo. A sensibilidade da criança a essa cisão aparece, principalmente, no prazer que lhe proporciona o caráter gratuito e irreal dos contos míticos, ou das histórias, de que saboreia tanto melhor a extravagância quanto agora sabe bem que as coisas jamais são assim, ao passo que aos três/quatro anos mal as compreendia e preferia as pequenas histórias triviais, terra-a-terra e realistas, como “a do menino que toma banho” ou a “da menina que ajudava sempre a mamãe”, nas quais voltava a encontrar seu universo familiar.

É manifesto que, a partir do sexto ano, o pensamento se torna mais analítico e mais sensível às relações objetivas. Aparece certa crítica; e aparece o sentimento da impossibilidade, ou da contradição. Para Gesell, sete anos é “a idade da borracha”, da autocrítica, a idade do “mas” e do “entretanto”, a idade na qual a reflexão, a relação dos elementos, sobreleva a simples afirmação baseada na crença no desejo, nas aparências perceptivas. Não é por acaso que a sabedoria das nações põe nessa altura “a idade da razão⁵³! (*).

(*) Lembrem-se, como amostra da “sabedoria das nações”, os versos de Alvarenga Peixoto compostos quando sua filha completava sete anos. Aqui está a primeira quadra do soneto A Maria Iphigenia: “Amada filha, é já chegado o dia,

Em que a luz da razão, qual tocha acesa, Vem conduzir a simples natureza-
- É hoje que o teu mundo principia.” (Nota dos trads.)

Assim, aos quatro, ou cinco, anos, bem pouco importam as circunstâncias objetivas da atividade de São Nicolau, ou de Papai Noel: o essencial é que traga os presentes desejados, e pouco importa saber como o faz. Aos seis ou sete anos, os presentes não são menos desejados; ao contrário, os desejos são, muita vez, bem mais precisos; mas a estreiteza do cano da chaminé traz certas apreensões e propõe problema, a menos que a gente indague de como é possível que a prestigiosa personagem visite todas as casas da cidade numa única noite, ou faça simultaneamente as distribuições em diferentes lojas: topam-se impossibilidades materiais que a esperança, sozinha, não basta para superar. Hansen. [32] dá exemplo do garoto de três anos a dar de comer ao cavalo de pau, enquanto seu irmão de dez anos caçoa dele e lhe acha ridícula a conduta. O pequeno bem sabe, sem dúvida, que o cavalo é de pau, e não está sendo enganado por seu simbolismo; ficaria até, provavelmente, muito assustado se o brinquedo se comportasse, de repente, como animal de verdade; isso não o impede, porém, de dar-lhe de comer, pois esse ato entra na perspectiva do brinquedo, na linha de seu desejo de ser cocheiro e ter um cavalo de verdade; essa perspectiva o satisfaz, e lhe basta. O mais velho, ao contrário, é chocado pela contradição: “Um cavalo de pau, como é que pode comer?”; a gente não trata brinquedo como trata animal de verdade; vê o brinquedo em sua realidade própria de objeto inanimado e, não, numa perspectiva egocêntrica dominada pelas necessidades do momento.

As célebres investigações de Piaget evidenciaram muito claramente essa modificação essencial, com assinalar o “destaque”, a “descentração” em relação ao ponto de vista individual, ocorrente no pensamento infantil, neste nível. As explicações dadas pela criança, os raciocínios formulados, são cada vez menos calcados no que ela própria experimenta, em seus desejos, em suas impressões perceptivas; indicam um modo de encarar as coisas como cada vez mais exteriores a ela, e mais independentes de sua própria atividade, ou de sua vontade.

Estamos lembrados do artificialismo ou do animismo do qual dava prova o pequenino: aos quatro, ou cinco, anos considerava naturalmente os astros como produzidos pela indústria humana, e as nuvens como dotadas de consciência, a saber aonde deviam ir. Entre seis e nove anos, já não acontece o mesmo: o sol é concebido como “bola de fogo que foi jogada aos ares há milhares de anos”, e a origem das nuvens é menos antropocêntrica, como

se ve desta conversa com uma meninazinha de oito anos: “Que são as nuvens? - É fumaça. - E donde vêm? - Das usinas de Obourg, ou dos trens, quando respiram” (1). A criança de cinco anos pode crer que os ribeiros são artificiais; neste estágio pensa, talvez, ainda, que o leito deles foi cavado pelos homens, mas concede origem natural à água que neles corre. Na mesma ordem de idéias, Piaget obteve respostas indicativas de evolução paralela da causalidade: até os seis anos a criança pensa que as nuvens se movem porque nos obedecem, ou porque são viventes, enquanto, a partir de sete anos, antes admite que são movidas por alguma força natural; aos oito anos a criança faz um raciocínio muito interessante, “em círculo”, do tipo dos que a gente encontra nos antigos: o vento leva as nuvens, mas são elas que, ao deslocar-se, produzem esse vento! (Uma menininha de oito anos nos apresentava raciocínio um tanto análogo ao explicar-nos que as rodas dianteiras de um automóvel puxavam as rodas traseiras, fazendo-as, assim, mover o veículo!) Todos esses ensaios de explicação mostram bem a criança a desprender-se do recurso à intervenção humana, e a procurar estruturar a realidade de modo diverso da assimilação a si mesma e à sua experiência: o mundo se torna aos poucos independente dela e recebe explicação mais objetiva que dantes, embora ainda não exata, nem científica. No estágio seguinte, pelos oito/nove anos, o homem não terá mais nada que ver com a origem dos fenômenos naturais e tudo se explicará pela ação de princípios agentes em circuito fechado: a natureza existirá independentemente de nós e do que façamos. O limite entre o eu e o não-eu se desenha, pois, sempre cada vez mais.

É ainda a Piaget [581] que cabe o mérito de haver demonstrado magistralmente, por engenhosos experimentos, como a criança, desprendendo-se das impressões sensoriais e tomando-se capaz de resistir a elas, vai suspender o juízo intuitivo e substituir a intuição pelo raciocínio, e haver posto em evidência o elemento central dessa transformação, a saber, o aparecimento, pelos sete anos, da reversibilidade do pensamento.

Recordamos sumariamente, no capítulo anterior, o experimento da pasta de modelagem; estamos lembrados de que toda modificação da forma acarretava, aos olhos da criança, alteração da quantidade de pasta, em razão da predominância das impres-

(1) Trata-se, evidentemente, de locomotivas a vapor!

sões perceptivas. Piaget mostrou que, a partir do oitavo ano, já não ocorre o mesmo: seja qual for a forma dada à pasta, bolacha, salsicha ou, até, multiplicidade de pedacinhos, a criança acha, agora, que a quantidade de pasta permanece invariável, a despeito da modificação das aparências. A razão que ela dá não é somente o nada haver sido posto e o nada haver sido tirado, mas, sobretudo, o fato de, com os pedaços, a salsicha ou a bolacha, ser possível refazer uma bola em todos os pontos iguais à do ponto de partida. Uma ação aparece, pois, agora, como suscetível de ser anulada pela ação inversa, fundada, a conservação da quantidade de substância, nessa possibilidade implícita de volta ao ponto de partida, ainda quando isso não seja materialmente feito. Não registraremos, aqui, senão um único de numerosos experimentos que confirmam abundantemente essa nova atitude mental: refere-se à dissolução do açúcar na água. As respostas das crianças de menos de sete anos são, em geral, muito precisas a esse respeito: o açúcar que “se derreteu” desapareceu, destruiu-se, nada mais resta dele na água e isso está bem conforme, com efeito, aos dados da percepção; o próprio gosto da água açucarada está destinado a dissipar-se logo. A partir do oitavo ano, ao contrário, a criança está persuadida da conservação do açúcar, e invoca alguma mudança de estado para explicar a modificação observada: o

açúcar ter-se-á liquefeito e misturado na água, ou, ainda (como se pode, aliás, observar), ter-se-á desagregado em parcelas cada vez mais ténues e logo invisíveis. Nem por isso deixa de existir, pois é virtualmente possível reunir de novo essas parcelas e reconstituir, assim, o torrão inicial. O açúcar não “sumiu”, pois, como

pensam os pequenos de acordo com o que vêem, mas “a gente diria que sumiu”; apenas mudaram as aparências, e a criança de sete/ oito anos considera que isso é evidente. Onde poderíamos invocar melhor “o construído a desbordar do dado”, de Delacroix, em sua

definição da inteligência?,

Essas respostas infantis de tipo novo, características do presente estágio, mostram bem que o pensamento ultrapassa, doravante, a impressão sensorial do momento, coordenando-a com as

impressões anteriores: a bolacha achatada de agora é posta em

relação com a bola de há pouco, o açúcar “ausente” é relacionado com o torrão bem visível que mergulhámos na água. Os diversos momentos são mantidos simultaneamente presentes no pensamento, o qual, em vez de caminhar progressivamente no sentido único imposto pela sucessão das percepções, efetua uma espécie de “4Ç vaivém”, que lhe permite considerar, a um tempo, momentos su-

cessivos, e reuni-los em totalidade coerente, na qual figure tanto o percebido agora como o percebido anteriormente. Assim, são coordenados entre si tanto “os pontos de vista sucessivos do indivíduo (com volta possível no tempo e antecipação de sua seqüência) quanto as modificações perceptíveis, ou representáveis, dos objetos (anteriormente, atualmente ou por desenvolvimento ulterior)” [58, p. 170]. Os fenômenos observados são, pois, englobados numa totalidade mais vasta e ligados entre si por um sistema de relações que permite corrigir a intuição perceptiva, outrora havida por absoluta.

A intuição do nível precedente era, com efeito, de certo modo,

uma como simples constatação de fato interiorizada, sempre cen-

trada em estado particular e momentâneo do objeto, e dependente de ponto de vista particular e momentâneo do sujeito. Como tal, não permitia senão adaptações momentâneas a um real necessariamente variável, flutuante e incoerente: a mesma casa vista de longe era pequena, enquanto, vista de perto, era grande. Integrando, ao contrário, num conjunto, cada perspectiva particular e momentânea, fazendo dela como que o elo de um sistema de relações, o pensamento deste nível introduz a coerência, a estabilidade e o equilíbrio no real, ultrapassando, pela construção, aquilo que é simplesmente percebido.

De intuitivo, esse pensamento se torna “operatório”, pelo agrupamento, em um conjunto de implicações, das relações intuitivas dantes encaradas isoladamente por si mesmas. E Piaget mostrou como esse agrupamento, pelo qual as ações se transformam em operações, obedece, sempre, a cinco condições ligadas entre si e sempre presentes simultaneamente em cada “contexto”: ,1.a, duas ações sucessivas podem coordenar-se numa só; 2.a, o esquema de ação torna-se reversível; 3.a, o mesmo ponto pode ser atingido, sem ser alterado, por duas vias diferentes; 4.a, a volta ao ponto de partida permite encontrá-lo idêntico a si mesmo; 5.a, a mesma ação, repetindo-se, ou nada ajunta a si mesma, ou é ação nova com efeito cumulativo” [58, p. 1691. Chega, assim, a criança, a essas noções de permanência, ou de invariância, das quais tivemos exemplo em matéria da quantidade de massa plástica, ou de açúcar, mas que têm sido verificadas, igualmente, por outros experimentos concernentes, por exemplo, aos comprimentos e às superfícies. O eminente psicólogo genebrino, demonstrou magistralmente como essa “conversão inteira do pensamento” permitia e acarretava a constituição das operações lógicas de encaixe das classes e de seriação das relações, e trazia, por sua vez, a consti-

tuição do sistema dos números e o das operações estruturadoras do tempo e do espaço.

Graças à organização de sistemas de conjunto, o pensamento tem, pois, acesso à lógica e adquire consistência e coerência que até então não possuía e das quais dão provas as numerosas aquisições intelectuais que a criança vai fazer a partir desse momento. Encontra ela, sem dúvida, na linguagem e nas informações recebidas na escola, muitas das estruturas pré-formadas que emprega, amiúde, bem antes de apanhar-lhes verdadeiramente o sentido e o alcance. E, sem dúvida, a presença desses elementos apressa o descobrimento do conteúdo dessas estruturas; ainda assim, a criança deve fazer esse descobrimento à sua custa, em função das próprias experiências, o que não é possível senão em dado momento de seu desenvolvimento. A escola fornece, à criança, “estruturas pré-fabricadas”, “resultados de crescimento” prontos e acabados, que lhe permitem, sem dúvida, economizar tempo considerável; há sempre, contudo, o perigo de esses resultados não serem os do crescimento próprio da criança, de seus descobrimentos pessoais. Cai-se, então, no mais oco e estéril dos verbalismos, tanto mais provável quanto menos apelo fizer o ensino à atividade mental própria da criança; há difícil concordância entre a construção, pela criança, de soluções novas para ela, e a imposição, pela escola, dessas mesmas soluções, prontas e acabadas, e, pois, não verdadeiramente assimiladas pelo aluno. E isso permite dizer, uma vez mais: a escola deve ser oficina e laboratório, lugar de experiências e de reflexão e, não, estúdio de gravação. Essa conclusão fundamental da psicologia pedagógica parece ser das mais difíceis de pôr em prática em cada um dos andares do edifício escolar.

Sejam quais forem as transformações fundamentais do pensamento, nesse estágio, e a ascensão da criança à lógica, importa formular, entretanto, importante reserva. Essa lógica ainda não está destacada de seu contexto, ainda não é aplicável a qualquer noção, nem a qualquer domínio. Não só a criança não raciocina logicamente senão quando pode manipular os objetos nos quais incide seu raciocínio, e se mostra totalmente incapaz disso desde que se trate de simples proposições verbais, como também, até no plano concreto, os raciocínios não são transferíveis de um domínio para outro, e observam-se descompassos, nos quais Piaget insistiu. É assim, para retomar nossos exemplos iniciais, que é muito curioso verificar isto: a criança de sete/oito anos, convencida da conservação da quantidade de pasta de modelagem, ou de açúcar, a despeito das modificações da forma, está, ‘ao contrário, persuadida da alteração do peso, ou do volume, em consequência dessas mo-

dificações. Embora o raciocínio por fazer seja absolutamente do mesmo tipo, a criança recai na intuição; embora a quantidade de matéria seja a mesma, está persuadida de que a bolacha de pasta vai pesar menos que a bolota, “porque é mais fina”, ou de que o peso do açúcar diminuirá, “derretido” o torrão. E só ali pelos dez anos é que se instalará o raciocínio correto em matéria de peso; e, adquirida a noção de conservação do peso, não será senão pelos onze/doze anos que a criança admitirá a do volume. “A mesma forma lógica”, escreve Piaget, “não é, pois, ainda, antes dos onze/doze anos, independente de seu conteúdo concreto”: ainda estamos longe de uma lógica formal, aplicável em todas as circunstâncias. Neste estágio, e até o fim do seguinte, convém, pois, falar de “lógica concreta”, já presentes as operações lógicas, mas ainda ligadas tanto ao contexto no qual se formaram quanto à presença material dos objetos sobre os quais versam.

Nem por isso deixa de resultar, daí, enorme benefício, tanto no referente à aquisição de conhecimentos mais ou menos objetivos, que súbito se tornam ricos de sentido e interesse, quanto no

concernente à adaptação, mediante a ação e mediante a manipulação, às situações materiais. É principalmente aos oito anos, idade de expansão e de extravagância, idade “na qual a gente nunca tem tempo”, como nota Gesell, que se assinala prodigiosa extensão do mundo mental. A curiosidade e o interesse da criança são, nessa altura, insaciáveis, mais, talvez, que em qualquer outra idade: países longínquos, costumes de povos estrangeiros, épocas passadas, começam a apaixoná-la, tanto quanto, aliás, o funcionamento do próprio corpo, ou a estrutura do globo terrestre. Já não vive mais aqui e agora, mas se interessa pelos homens pré-históricos ou pelos esquimós, pelo mundo das plantas e dos animais, pelos fenômenos de crescimento e de reprodução. Até o problema da morte é proposto à sua curiosidade. Numa palavra: estamos em presença de verdadeira assimilação maciça desse mundo vasto e novo revelado pela escola, pela leitura e pelos contatos com os outros, e dá-se prodigioso trabalho de agrupamento, relação, dedução: o mundo se mostra, à criança, em sua riqueza e em sua diversidade. Depois dessa expansão intensa, algo desordenada e caótica, a criança entrará, aos nove anos, em fase mais calma e mais sistemática, durante a qual procederá à classificação e à

“arrumação” de todos os conhecimentos tão avidamente armazenados.

Quanto à inteligência prática, continua a ganhar em eficácia, em virtude dos progressos do pensamento, o qual cada vez mais

precede a ação e a dirige, ao invés de seguir-se a ela, ou acompanhá-la. A reversibilidade(*) repercute no plano da manipulação e da construção. Se os resultados ainda são, muita vez, bem im-

(*) A noção de reversibilidade é, hoje, da maior importância em psicologia genética. Por isso, aqui transcrevemos boa porção da nota que, nessa matéria, apusemos ao texto de outro livro do Autor, também dado à estampa nestas “Atualidades Pedagógicas”: Fazer adultos; pequena introdução à psicologia educacional (trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 91, São Paulo, 2.ª ed., 1971, p. 22). Eis o texto dessa nota, aqui e ali alterado, nesta transcrição, além de consideravelmente ampliado: “A reversibilidade (caráter daquilo que é reversível, isto é, pode reverter, voltar para trás, desandar o caminho, do latim *revertere* [re + *vertere*]) é característica do que Piaget chama de pensamento operatório, estágio no qual a criança se torna capaz de operações racionais, ou lógicas, que são ações reversíveis: p. ex., dado um número, multiplicá-lo por 3, sabendo voltar ao número dado mediante uma divisão por 3. “O aparecimento das ações reversíveis ou operações racionais é característico da inteligência” (Piaget, *Classes, relations et nombres*, p. 13, citado por Paul Foulquié e Raymond Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2.ª ed., 1969, arts. “opération” e “réversibilité”). Também de Piaget é este pensamento: “A inteligência da mobilidade reversível: eis o caráter essencial das operações da lógica viva” (citado por Armand Cuvillier, *Pequeno vocabulário da língua filosófica*, já referido numa destas notas). De modo geral, reversibilidade é a “capacidade de inverter uma operação do espírito, ou de estudar um problema de dois pontos de vista opostos”, conforme a definição proposta por Cousinet no *Vocabulaire de la Psychologie*, de Piéron e colaboradores, cit.

V., outrossim, o verbete respectivo do *Lexique de la Psychologie*, de Arlette e Roger Mucchielli, citado numa destas notas: «Processo mental segundo o qual o sujeito é capaz de inverter uma operação do espírito, ou de estudar um problema de dois pontos de vista opostos (concepção de Piaget)”. E v., também, a parte mais propriamente técnica do verbete *réversibilité* do *Dictionnaire de la langue pédagogique*, de Paul Foulquié (Presses Universitaires de France, Paris, 1971): “Reversibilidade (das proposições e dos juízos). Caráter de uma operação mental que pode ser invertida, como os dois termos de uma equação. “Pierre é irmão de Paul”, «André é vizinho de Jacques” são reversíveis; “Antoine é pai de Louis”, «Philippe é empregado de Jules”, não o são. A criança não vê muito bem essa reversibilidade. Assim, sabendo que Pierre é irmão de Paul, de Jean e de Simon, hesitará na enumeração dos irmãos de Paul, ou de Jean”.

V., ainda, para estudo mais detido dessa noção, tanto no plano da psicologia pura quanto no de suas aplicações pedagógicas, um dentre os muitos livros de Jean Piaget, no qual se condensam as idéias desse eminente psicólogo, na matéria: *Psicologia da inteligência*, trad. port. de Eglé de Alencar, Fundo de Cultura, Rio, 1958; e Hans Aebli, *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*, trad. port. de João Teodoro. D'Olim Marote, vol. 103 destas “Atualidades Pedagógicas”, São Paulo, 3.ª ed. @ 1978. (Nota dos trads.)

perfeitos, e impregnados de realismo ingênuo, não é menos verdade que são verdadeiras realizações “com sentido” e não mais, apenas, os “diziam que. . .”, de antes. A manipulação construtiva desempenha papel de tal ordem que se pôde falar, com razão, de uma “idade do mecânico”, a partir dos seis anos; essas construções não contribuem pouco para a valorização da criança. Esta adquire, aliás, pela observação e pela experimentação, verdadeiros “jeitos” e receitas objetivas, que utiliza a sabendas, mas ainda não constituem princípios gerais.

Os progressos motores

Todas essas realizações práticas não são apenas favorecidas pelo progresso do pensamento e da previsão, mas, ainda, pelo progresso das possibilidades motoras. A força cresce regularmente durante toda essa fase, e tem, desde os seis anos, papel importante nos brinquedos violentos de luta e de acrobacia com os quais a criança se delicia, para culminar por volta dos nove anos, idade da força, na qual a criança não procura senão bater-se, carregar cargas pesadas, brilhar pelas proezas físicas, por vezes, até, com excesso, à beira do esgotamento.

Por sua vez, a coordenação não progride menos; aos seis anos a criança pode fazer pular uma bola diante dela e pegá-la acertadamente; experimenta usar ferramentas, ou costurar com pontos largos. No correr do oitavo ano, a escrita se regulariza e se torna fácil; o desenho e a pintura são fonte de grandes satisfações e

produzem “obras” por vezes interessantes, até, quiçá, vigorosas. O nono ano, idade de pular corda entre as meninas, mas também idade da imitação e dos trejeitos, mostra progressos que ainda terão efeito nas habilidades domésticas e nos trabalhos manuais corretos das idades ulteriores.

O desenvolvimento prosseguirá, sobretudo no sentido da precisão e da enduração: jogos de grupos e competições organizadas serão o terreno de eleição desta e daquela, na fase eminentemente social da qual nos resta falar. E aí está o bastante para fazer idéia dos progressos motores no decorrer deste estágio.

A evolução afetiva

Segundo certos autores, as transformações assinaladas no

plano intelectual e social não seriam possíveis sem a reabsorção do Édipo. Todas as energias da criança, até então concentradas num único ponto - garantir a segurança e o amor - tornar-se-iam

disponíveis e permitiriam, assim, a intensa orientação para o mundo exterior já referida. Tudo se passaria como se a criança, liberada das preocupações afetivas dominantes no nível precedente, “pudesse enfim ocupar-se de outra coisa” e se tornasse, pois, capaz de encarar o mundo de maneira objetiva. Essa interpretação corresponde, sem dúvida, a certos aspectos da realidade e explica de maneira sedutora essa disponibilidade que a criança mostra, a partir de perto de seis anos, a respeito da realidade social e material circunstante. Cumpre não esquecer, entretanto, que a orientação da criança para o exterior existe desde meado do primeiro ano, que a “aptidão” para a socialização e para a superação do eu já é operante em nível muito precoce, e que se, nos estádios anteriores, a criança é levada a tudo encarar em relação a si mesma e a seus desejos, nem por isso é menos levada a contínuas correções de suas perspectivas, pela própria força desses contatos efetivos com a realidade. Cumpre não esquecer, ademais, que, a partir ali do sexto ano, a sociedade propõe e impõe à criança novas formas de contato com outrem, novos conhecimentos e novos modelos de pensamento. A liquidação do Édipo é, sem dúvida, passagem capital; não deve, porém, fazer perder de vista a continuidade do @esenvolvimento geral: o que surge plenamente no presente nível já se preparava e esboçava nas fases precedentes, fosse qual fosse a importância do problema afetivo.

Nem por isso é menos certo que essa reabsorção tem repercussões importantes e se assinala por modificações fáceis de observar. Em primeiro lugar, suprime a fixação afetiva excessiva no genitor, ou na genetriz, e libera a criança da agressividade e do temor em relação ao genitor do mesmo sexo; só vão subsistir, de um lado, o amor “permitido”, isto é, a ternura, a afeição, as manifestações sublimadas do amor e, por outro lado, o desejo de ser grande, de afirmar-se positivamente de maneira condizente com o próprio sexo. O amor perde o aspecto captativo(*) e absoluto, ao

(*) Aspecto captativo e, algo adiante, oblatividade, termos empregados principalmente por Daniel Lagache, que assim define esses conceitos no Vocabulaire de la Psychologie de Henri Piéron, no qual colaborou: “Captatividade - significação funcional das condutas pelas quais um sujeito procura satisfazer necessidades pessoais, por exemplo, ser amado por um parceiro sexual e dele dispor sem condições. Oblatividade - significação funcional das condutas pelas quais um sujeito prefere, pela renúncia ou pelo sacrifício de si mesmo, satisfazer as necessidades de outrem”. (Vocabulaire de la Psychologie, de Henri Piéron e colaboradores, Presses Universitaires de France, Paris, 4.a ed., 1968, artigos “captativité” e “oblativité”.) (Nota dos trads.)

menos nos casos em que não foi fixado; causar prazer, dar, até, quiçá, consentir em alguma limitação, ou em algum sacrifício, tomam o lugar do açambarcamento inicial e do medo da frustração afetiva. A criança começa a gostar das pessoas de maneira mais objetiva e mais matizada, menos impulsivamente total, menos egocentricamente interessada; torna-se capaz de apego a outras pessoas que não apenas os pais. E como diminui a culpabilidade em relação ao adulto, pela própria força da redução da agressividade, ver-se-á até a criança, menos dependente, procurar, por vezes, igualar, ou sobrepujar, o adulto, o qual perdeu a superioridade absoluta que tinha, até então, aos olhos da criança. Sob as aparências de liberdade maior, apoiada, aliás, nas contribuições, para o eu da criança, de suas experiências sociais e de suas conquistas intelectuais, o superego, todavia, continua a representar o papel de guardião contra as ameaças da esfera instintiva, mas estas se fazem, sem dúvida, menos virulentas que dantes. Que a infantil “consciência inconsciente” existe sempre, é o que revelam certas manifestações inesperadas e pueris de moralismo tão intransigente quão pouco racional, ou de oblatividade excessiva, marcada pelo cunho de tendências autopunitivas muito suspeitas para o observador avisado. Isso se encontra, aliás, também no adulto! Em suma: de modo geral, o caráter excessivo e exigente das relações afetivas se enfraquece, incontestavelmente, depois de um último recobro de tensão e de ambivalência, por perto dos cinco anos e meio; e os conflitos, como as efusões dos períodos precedentes, se es-'umam sob o efeito da amnésia infantil.

Tudo isso, todavia, não é verdadeiro senão na medida em que o Édipo tenha podido efetivamente reabsorver-se e em que o indivíduo não venha a encontrar-se muito brutalmente posto em face de situações suscetíveis de reavivar os problemas da primeira infância. Com efeito, não é raro que, por ocasião de acontecimentos tais como colocação num internato - quase sempre sentido como um ser-posto-de-lado, como frustração de afeição - o nascimento de outra criança na família, a morte, ou o novo casamento, do pai ou da mãe, venham a ocorrer regressões afetivas, a suscitar novamente dificuldades que teríamos o direito de acreditar definitivamente superadas. Inabilidades educacionais, proibições angustiantes, terrores, podem, igualmente, estar na origem de “recaídas” às vezes espetaculares, com problemas difíceis para o educador. Todos os conflitos afetivos da primeira infância, que ficaram em

suspenso, são, aliás, de natureza a perturbar quase que infalivelmente o presente período e travar a expansão da personalidade.

A criança, tem, agora, um passado; e esse passado é, por vezes, bem carregado, do ponto de vista educacional!

Não é de duvidar que o intenso desenvolvimento social e intelectual já mencionado seja tal que possa eclipsar um pouco os fenômenos afetivos, antes situados no primeiro plano. Por outro lado, a prática psicanalítica que qualifica o presente estágio de “período de latência”(*), com referência às modificações instintuais que acabamos de lembrar, tende, também, a fazer crer que, no plano da personalidade afetiva, “nada se passa” até as transformações da puberdade. A observação permite afirmar não ser isso o que ocorre; mas é certo que a evolução afetiva se faz, agora, mais discreta e, sobretudo, mais íntima.

Gesell insistiu no fato de que, tal como aos dois anos e meio/ três anos, a criança de cinco anos e meio/seis anos vivia uma fase de transição, na qual sua vulnerabilidade física era maior e seu comportamento menos “simples” do que no nível que acabava de deixar. A imagem material dessa transição nos é dada pela

(*) Período de latência (em alemão, língua na qual Freud escrevia, Latenzperiode ou Latenzzeit e, também, por vezes, Aufschubperiode, de Aufschub, adiamento, dilação) é aquele período que vai do declínio da sexualidade infantil (quinto ou sexto ano de vida, aproximadamente) até o começo da puberdade; esse período marca um tempo de parada na evolução da sexualidade. V., a esse respeito, a contribuição de dicionários especializados, os seguintes, entre outros: Horace B. English e Ava Champney English, em seu já citado *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*; *Dicionário de termos de Psicanálise de Freud*, tradução e organização de Jurema Alcides Cunha, Editora Globo, Porto Alegre, 1970; J. Laplanche e J.-B. Pontalis, *Vocabulaire de la Psychanalyse*, “Bibliothèque de Psychanalyse”, Presses Universitaires de France, Paris, 1971 (com importantes prefácios, dos autores e de Daniel Lagache, diretor da publicação); Pierre Fedida, *Dictionnaire abrégé, comparatif et critique des notions principales de la Psychanalyse*, col. “Les dictionnaires de l’homme du XXe. siècle”, Larousse, Paris, 1974; Norbert Sillamy, *Dictionnaire de la Psychologie*, col. “Les dictionnaires de l’homme du XXe. siècle”, Larousse, Paris, 1965; Alvaro Cabral e Eva Nick, *Dicionário técnico de Psicologia*, cit.; Arlette e Roger Mucchielli, *Lexique de la Psychologie*, Entreprise Moderne d’Edition e Editions Sociales Françaises, Paris, 1969. Desses léxicos, foram postos em português o de Laplanche e Pontalis (*Vocabulário da Psicanálise*, trad. de Pedro Tamen, Moraes Editores, Lisboa, 1970) e o de Sillamy (*Dicionário de Psicologia*, sem indicação de tradutor, “Dicionários do homem do século XX”, Larousse do Brasil, Rio, s/d).

Em sua excelente Introdução à psicologia dinâmica, cit., Albert Collette (que foi, aliás, discípulo do Autor deste livro) estuda por miúdo o período de latência, no capítulo III, em que versa “o desenvolvimento da

queda dos dentes de leite e pelo aparecimento dos primeiros molares definitivos, mas há, seguramente, transformações orgânicas ainda bem mais profundas. A “desmama afetiva” que a criança experimenta pela entrada na escola não é, tampouco, provavelmente, estranha ao caráter algo irritadiço dessa idade. Por outro lado, o universo é, para a criança, menos claro e menos evidente que no tempo do egocentrismo integral. Esse período começa, por isso, sob o signo da bipolaridade do comportamento, da ambivalência; a gente quer e não quer, tende para os extremos e para os atos excessivos, custa a escolher, a modular a conduta. Tudo se passa como se a reversibilidade do pensamento devesse, primeiro, manifestar-se, efetivamente, na conduta e nos sentimentos; a criança chora e ri alternadamente, exprime, a breve espaço, amor ou ódio pela mesma personagem, parece achar igual prazer em satisfazer o adulto como em decepcioná-lo, e tanto é levada a mostrar-se grande e razoável quanto a fazer-se de bebê. Faz lembrar um pouco esses dias de abril, nos quais a gente não sabe que tempo faz. Procurando impor-se por todos os meios e chamar para si a atenção, da roda, é barulhenta, deliberadamente brutal e indelica-

personalidade”. E escreve, a esse respeito, as judiciosas palavras a seguir transcritas, em excurso algo estirado, mas proveitoso, e afinado com o pensamento do Autor: “O período de latência inicia-se por volta dos seis anos e prolonga-se até o limiar da pré-puberdade. O termo latência foi escolhido pelos teóricos ortodoxos exatamente para mostrar que a criança atravessava um estágio muito longo, uma vez que dura pelo menos seis anos, durante o qual há um relaxamento no plano da sexualidade. Impressionaram-se, ao parecer, com a relativa calma sexual que parece instalarse, após um período em que a sexualidade é exacerbada, e antes dos sinais precursores da puberdade, em que terão proeminência os fenômenos sexuais. Para os freudianos, o traço essencial deste período será, pois, uma diminuição espetacular das tendências e dos interesses sexuais. A um estágio de alta atividade sexual, sucederia um estágio mais moderado. Atribuem essa regressão a uma diminuição da libido.” [...] “É difícil dizer em que se fundam os teóricos ortodoxos para avançar a hipótese de uma diminuição libidinal e de um enfraquecimento dos interesses sexuais. É pouco provável que a energia instintual se enfraqueça subitamente e durante período tão longo. Difícilmente se percebe por que os instintos, subitamente, perderiam em potencialidade, enquanto se manifestaram de modo tão declarado entre os três e os ‘seis anos. Mais parece que os freudianos se deixaram seduzir por certas aparências. As condutas sexuais da criança de seis a doze anos manifestam-se menos ostensivamente e de modo menos visível do que as da idade precedente. As pressões educativas conseguiram fazê-la perder a espontaneidade e o caráter exibicionista. Seria falso, porém, inferir daí que a criança tenha menor interesse do que antes pelos problemas da sexualidade.” (o.c., pp. 113-114). (Nota dos trads.)

da e não poupa insultos, por vezes saborosos. Em suma, idade em que parece normal nada ter de criança-modelo!

Passada, porém, essa breve fase, o quadro clareia e aparecem novos progressos. Se cumpre, seguramente, pôr no primeiro plano das reações emotivas desse estágio a rivalidade, o ciúme, a cólera, por força da própria extensão das relações sociais, e das tentativas de organização de atividades coletivas, convém, entretanto, sublinhar o controle crescente dessas reações, e de sua expressão: aos sete anos, já não se fazem “cenas” no caso de conflitos com os adultos, ou com os companheiros; a gente se afasta precipitadamente, para ir chorar, ou arrufar-se, em seu canto, muito envergonhada, aliás, se for descoberta em semelhante atitude. Esse melhor controle, esse cuidado de não ser surpreendido por outrem em situação desvalorizadora, revela mais clara consciência de si, e de seu standing(*). Essa nova perspectiva do “eu a olhar-se” é índice do emergir gradual de nova dimensão psíquica: a da interioridade, contrapartida necessária e inevitável da objetivação do mundo exterior. De ora em diante, já o dissemos, mundo exterior e mundo interior não estão mais no mesmo nível; sua continuidade ou, melhor, sua indissociação já não existe; a partir de seis/sete anos, a criança tem o ar reservado; já se não observará, senão muito esporadicamente, o comportamento franco, totalmente aberto e espontâneo, encanto particular das idades de quatro ou cinco anos.

Não é raro, com efeito, dar com a criança de sete anos aérea ou sonhadora, ensimesmada, com uns longes de melancolia que parecem prefigurar a adolescência. Surge nova timidez, não mais, como outrora, receio dos estranhos, mas necessidade de defender-se, de defender sua intimidade psíquica das incursões dos outros, que provavelmente a julgariam pueril e dela escarneceriam. Aos sete anos, temos segredos que não interessam a ninguém; ocorrem coisas, na criança, não mais imediatamente projetadas na atividade exterior, a qual, entretanto, é transbordante nessa idade; há necessidade de isolamento, de refúgio em lugar tranqüilo em que a gente esteja só, “consigo” mesma: o celeiro silencioso, o fundo do jardim, a árvore na qual o adulto não nos pode atingir, tornam-se os lugares inspirados dessa nova interioridade, desse aprofunda-

(*) Em inglês no original. Standing, aqui, é posição, situação, posição Social, prestígio; como por exemplo, na locução a man of high standing, homem de alta posição. (Nota dos trads.)

mento. É aquela idade em que a gente precisa ser constantemente advertida e “chamada”, pois “está longe”. É também a idade, tal como nos lembramos, na qual a gente vai verdadeiramente saborear contos e lendas, porque trazem, a um tempo, como a imagem desse eu interior e do futuro misterioso para o qual estamos agora conscientes de ir caminhando inelutavelmente.

A enorme expansão característica da idade de oito anos não refreia essa evolução da interioridade: provam-no os arrependimentos, os remorsos, a grande sensibilidade às intenções e aos sentimentos. Como a criança se torna capaz de discutir com os outros, discute consigo mesma e interioriza numerosos comportamentos sociais. Tal como faz sua consciência moral interiorizando as regras objetivas de seu grupo e de sua família, aprende também a não exteriorizar tudo quanto pensa ou quanto sente. A interioridade favorece certa duplicidade, e as primeiras mentiras verdadeiras, os primeiros álibis conscientemente combinados aparecem (testemunhas de progressos do pensamento e da autonomia) onde, até então, não havia, em suma, senão “mentiras-reflexos” pela negação das quais a criança acreditava, de algum modo, suprimir os fatos. Pode-se lembrar, a esse respeito, o fato de haver, sem dúvida, crianças mais “mentirosas” que outras; mas, se acontece, a todas as crianças, mentir uma vez por outra, a observação mostra que a frequência das mentiras cresce na proporção da severidade do adulto; pais existem que não apenas mentem desavergonhadamente à criança, ou diante dela, como ainda, de quebra, são mestres consumados na arte de estimular a mentira e torná-la necessária, por força da severidade excessiva e das exigências.

A euforia, a extravagância e a expansão dos oito anos, a

alegria de viver em um mundo que a gente pode assimilar a si mesmo, voltam a encontrar, de algum modo, a interioridade, no plano da propriedade e do colecionismo. Todos os objetos, de agora em diante “objetivos”, têm valor, valor tecnológico, como diz Hubert, isto é, podem servir para fazer coisas, das quais a gente pode vir a precisar, mas têm, também, valor todo pessoal; confirmam o eu em sua realidade, sublinham-lhe as potências virtuais; além disso, têm valor de troca e, pois, de afirmação social. Para nos convenceremos dessa importância da propriedade, basta ver uma

criança a arrumar seu armário, ou sua carteira, basta inventariar os bolsos de um rapazinho,... Lá também está o seu eu e estão todas as promessas de realização que esse eu comporta!

Pode-se admitir a existência de modificações importantes no

plano da busca de satisfações de ordem sensual; por certo esse

domínio, sempre implicado na afetividade da criancinha, é atualmente contrabalançado por importantes interesses de outra ordem, e cabe dizer que a criança de seis a nove anos é, talvez, menos sensual do que era aos três ou quatro anos; aludimos a isso ao falarmos da liquidação do Édipo. Nem por isso é menos forçoso considerar certos jogos sexuais e certas explorações anatômicas como parte normal do quadro deste estágio. Parece, todavia, que essas atividades possuam teor menos sensual e menos erótico que dantes, tonalidade mais intelectual; talvez coubesse dizer que a criança nelas procura, agora, antes um saber - e uma valorização social! - que um prazer. Aliás, a curiosidade por tudo quanto se refira às relações entre os sexos, à procriação, ao nascimento e ao desenvolvimento anatômico, faz parte da grande sede de conhecimentos característica desta fase: tomando mais consciência de si mesma, a criança se propõe o problema das origens, e indaga de como terá ela principiado. Cita Gesell, a esse propósito, o papel do pai na procriação como parte das preocupações da criança de nove anos. Essa pesquisa, mais intelectual que a precedente, oferece, aos pais, excelente oportunidade para retomar, ainda uma vez, as explicações já dadas nas idades anteriores, e para ajudar as crianças a fazer, de todo esse campo, síntese simples, clara e completa; semelhante medida será adequada a reduzir a influência nefasta de certas conversações duvidosas, ou de certas experiências perturbadoras, quase inevitáveis nessa idade, ou na seguinte.

A consciência das diferenças entre os sexos está, evidentemente, bem estabelecida; e pode-se começar a observar tendência espontânea à segregação dos sexos, a partir de mais ou menos oito anos, o que revela sensibilidade a essas diferenças. Não apenas meninos e meninas parecem mostrar-se reticentes a respeito de qualquer contato físico, como ainda a provocação aparece entre eles; talvez, até, o desdém dos meninos pelas meninas indique a sensibilidade dos meninos ao ligeiro avanço das meninas no desenvolvimento geral, avanço que não fará senão acentuar-se no correr dos três ou quatro anos seguintes. Seja como for, nota-se, desde agora, clara divergência nos interesses e nos brinquedos preferidos pelos meninos, ou pelas meninas. Parece certo, em todo caso, que o domínio psicosssexual e instintivo não sofre, durante esse período, o eclipse quase total de que, por vezes, se fala.

A partir de perto de nove anos, esse “eu interior”, do qual a criança fez o descobrimento, está suficientemente delineado para

desempenhar papel diretor; à expansão vai suceder a concentração, ao primado do grupo e ao gregarismo sucedem certa autodeterminação e a busca de objetivos pessoais. Essa concentração em si mesma, essa autodeterminação, que não impedem, aliás, intensa vida social no grupo, doravante estável e bem organizado, parece-nos de natureza a delimitar um derradeiro estágio da infância, aquele que se pôde apropriadamente designar como “maturidade infantil”.

A maturidade infantil

(de 9 a cerca de 12 anos)

caracterização do estágio

Se, no começo da escolaridade, o indivíduo entra, inegavelmente, em nova fase de desenvolvimento, caracterizada pela intensificação e pelo estabelecimento das relações sociais entre iguais, pela emergência de atitude mais objetiva a respeito da realidade, pela superação da intuição mediante o raciocínio no plano concreto, e pelo aparecimento discreto daquilo a que chamamos de interioridade, caberia acreditar, à primeira vista, que a evolução não faz senão prosseguir nesse tríplice sentido até os confins da adolescência; e não tem lugar, pois, distinguir fase intermediária cujo início se situasse nos arredores do décimo ano.

A observação atenta da criança leva, entretanto, a reconhecer, a partir de cerca de nove anos, a existência de certas modificações que lhe dão novo colorido à personalidade: estaríamos tentados a subscrever a opinião de Gesell, quando escreve: “A idade de nove anos assinala uma encruzilhada: o indivíduo não é mais criança, mas ainda não é adolescente”. Essa afirmação nos parece, todavia, estar a pedir uma reserva: em nossa opinião, o indivíduo ainda é criança. Certo, as características afetivas e intelectuais da idade pré-escolar estão, realmente, ultrapassadas, assim como numerosos traços evocados no capítulo precedente. Certo, vemos aparecerem, por momentos, fenômenos prenunciadores da doce melancolia do período pubertário, como o tédio, a propensão a apiedarse de si mesmo, ou os sonhos ambiciosos e a identificação com certas personagens. Mas, se devaneia, o indivíduo sabe também brincar, e não apenas em grupo; e, se pensa, ainda não argumenta e a lógica não é seu recurso preferido; ademais, apresenta ainda a exuberância motora das idades anteriores, mais controlada, senão dúvida, mas sempre dominante. Mostra, por certo, au-

tonomia e autodeterminação que não lhe conhecíamos até então, e isso é, realmente, um dos traços essenciais dessa fase; mas, ao mesmo tempo, continua muito sensível às sugestões de seu grupo e, se começa manifestamente a distanciar-se dos pais, não podemos, entretanto, dizer que se feche a eles, longe disso! Não é senão mais tarde que conhecerá o sentimento de isolamento tão característico do jovem adolescente. Por ora, está ainda mais interessado nas coisas e nas pessoas que em si mesmo: é ainda criança, mas criança que, por momentos, tende a ultrapassar a infância e, mais que em qualquer idade precedente, prolonga a infância no futuro.

Houve quem acreditasse poder dizer, a propósito dessa fase, que a criança é, então, mais membro do grupo que indivíduo; é, sem dúvida, porque só a estudou em coletividade, ou só a viu entre os iguais. A intensa vida de grupo da criança dessa idade em nossa sociedade, constitui, por certo, o fato mais aparente; a organização das atividades coletivas de que vimos os começos, é coisa deste estágio, e o grupo adquire consistência e estabilidade que não tinha até então. No seio desse grupo, a criança tem seu lugar, sua função, seu estatuto e vive aventuras que tanto lhe satisfazem a necessidade de ação quanto a de afirmação do eu. Não é, todavia, membro de apenas um grupo; não está apenas filiada a este ou àquele clube secreto; é, ao mesmo tempo, membro de sua classe, de um movimento de juventude, ou de um grupo de lazer; é filho, escolar, irmão ou irmã, irmão mais velho ou caçula, que sei eu: aparece, antes, como o lugar em que se encontram e se interpenetram influências e preocupações muito diversas, padrões sociais e morais variados e, bem por isso, é sempre muito diversa de simples membro de grupo: é ela mesma.

E, se sua vida de grupo a cativa e a fascina, isso se dá, precisamente, na medida em que, pelo estatuto e pela liberdade que essa

vida lhe concede, pode afirmar-se no grupo tal como é, como indivíduo.

Ora, esse aspecto pessoal se nos afigura igualmente importante nessa idade; prolonga essa “dimensão interior” cujo aparecimento assinalamos ali pelos sete anos. Se, por momentos, a criança dá a impressão de perder-se na comunidade dos iguais, no co-

letivo, cumpre não esquecer que, em outros momentos, toma posse de si mesma como pessoa bem diferenciada, conscientemente orientada para um futuro individual. É nessa perspectiva que cum-

pre inscrever a intimidade e o segredo, a iniciativa, a escolha e a

persecução de objetivos pessoais, incontestável senso de responsabilidade, que dela faz “alguém com quem se pode contar”, em limites bastante amplos, o aparecimento discreto de preocupações morais e, até, filosóficas, o apego admirativo a certas pessoas e os tocantes esforços para assemelhar-se a elas. Bem longe de ser apenas o ser social e gregário a todo custo que alguns têm descrito, ela é tanto quanto, e mais ainda que em qualquer outra idade anterior, aquela que pretende ser ela própria, ter originalidade própria. Que esse esforço de afirmação e de definição do eu tenha, ainda, caráter bem ingênuo é coisa que não nos admirará e não nos fará duvidar-lhe da realidade, ainda quando não tenha a acuidade e a extravagância que terá no jovem adolescente inteiramente centrado em si mesmo. Em suma, a criança desse estágio tem um “peso”, uma consistência e até, caberia dizer, uma espécie de sabedoria e de profundidade que a distinguem daquilo que era na fase precedente, tanto quanto do que será na fase seguinte.

Enfim, terceiro aspecto capital desse estágio, perfeitamente solidário com os outros dois: o desenvolvimento intelectual. À primeira vista, nota-se aqui, simplesmente, o aperfeiçoamento das aquisições características do estágio anterior, a saber, o acabamento das operações concretas, e sua extensão a contextos muito variados, bem como a organização dos conhecimentos fundamentais armazenados entre seis e nove anos. Cada vez mais, porém, e sobre conjuntos cada vez mais extensos, a construção desborda do dado, e o toma coerente e maneiro; cada vez mais o pensamento se destaca do concreto, a tal ponto que, ainda aqui, se assinalará uma orientação nova, a diferenciar esse estágio do precedente; culminará, a partir dos doze anos, no aparecimento das operações formais e das possibilidades de raciocínio hipotético-dedutivo, que assegurarão, ulteriormente, ao pensamento, a plena expansão.

Talvez não esteja mal, para terminar estes preliminares, caracterizar, com Gesell [27], as idades componentes do presente estágio; assim se verá melhor que esse estágio aparece, a um tempo, como o coroamento do período infantil e como o começo da adolescência.

Nove anos, idade da autodeterminação e da autocrítica, é dominada, à uma, pela intensidade de vida e de experiência e por certa tensão, ligada à nascente vontade de controle e de domínio. Dez anos, com seu equilíbrio, sua boa adaptação, sua calma, mas viva, segurança, seu andar distenso, constitui, ver-

dadeiramente, o cimo da infância, o momento do pleno desenvolvimento e da perfeita integração das características do menino grande. Pode-se situar pelos onze anos a primeira fase do deslizar para a adolescência, tanto em razão das transformações intelectuais e físicas, a esboçar-se, como em razão de certa inquietude e de certa agitação, a brotar. Aos doze anos ganha corpo o interesse predominante por si mesmo, o próprio do jovem adolescente; é idade de ardor e de razão, na qual, segundo Gesell, aparecem “modos de pensar, de sentir e de agir que prefiguram o espírito adulto”, é a idade da revelação, por excelência, das potencialidades futuras, que a educação deveria respeitar e explorar. Aos treze anos, deixamos a infância; o indivíduo se interioriza e interioriza o mundo ambiente: absorve-se em si mesmo. A atitude típica de toda a infância, ardorosamente voltada para o mundo exterior, vem a inverter-se. O pólo interior se avanta, com o devaneio narcísico e a ruminação que exprimem essa reviravolta. Afastando-se do mundo circunstante, o jovem se vai sentir só, único, incompreendido. Aqui está, pois, uma fronteira, que não franquearemos nesta obra; há de compreender-se, contudo, pelo presente capítulo, que as fases ulteriores do desenvolvimento se inscrevem, não obstante, em perfeita continuidade com as descritas; não há ruptura nítida no desenvolvimento.

O acabamento da inteligência infantil

Encaremos primeiro, sumariamente, a evolução intelectual neste estágio. Não é, sem dúvida, a mais espetacular, ao menos até o momento-limite no qual emergem as estruturas próprias da adolescência; parece-nos, contudo, que subtece todos os outros aspectos do desenvolvimento, dos quais trataremos com mais pormenores. Ver-se-á, como nos estádios precedentes, que é indissociável desses outros aspectos, os quais não poderemos compreender se a desprezarmos.

Esse desenvolvimento intelectual se caracteriza não apenas por intensa curiosidade, sede de conhecimentos conducente à acumulação de dados de toda ordem, mas, sobretudo, como nota Gesell [26], pela tendência muito acentuada a integrar esses dados em conjuntos mais vastos, a organizá-los uns em relação aos outros: a criança de nove/dez anos compraz-se nas enumerações que pretenderia exaustivas, nas classificações tão comple-

tas quão possível, nas hierarquias. Pode-se, a esse propósito, citar como exemplos o interesse da criança pelos postos militares, ou pelas funções públicas, e pelos respectivos poderes, seu conhecimento, às vezes surpreendente, dos tipos de automóvel, ou de avião, seu gosto pelas coleções, a necessidade, que mostra, de informar-se do parentesco entre colaterais da mesma família, suas perguntas, enfim, acerca da autoridade desta pessoa sobre aquela outra, ou da “força” respectiva de engenhos de marcas, ou serventias, diferentes. São suas noções e seus conhecimentos que a criança “põe em ordem”, estrutura, instala numa rede de relações diversas; e aí se podem ver em ação as operações de encaixe de classes, de seriação de relações, de numeração, surgidas no nível precedente. Após a fase de constituição de operações concretas, Piaget [53] distingue, de nove a onze anos, um estágio de acabamento dessas operações, caracterizado, sobretudo, pela coordenação das perspectivas e pelo estabelecimento de certos “sistemas de conjunto”, máxime no plano espacial e temporal.

Domínios cada vez mais numerosos se “logicizam” um após outro, segundo as características próprias de seu conteúdo, do qual a estruturação lógica ainda não se pode libertar. Daí resultam esses “descompassos” verificados por Piaget, aos quais já aludimos: os raciocínios que levaram a criança de sete anos a afirmar, por exemplo, a conservação da quantidade de matéria a despeito das transformações impostas à bola de plastilina, não aparecem senão no correr dos dez anos, a propósito da conservação do peso nas mesmas condições, e pelos doze anos somente, no tocante à conservação do volume. O que é válido num domínio e se torna, em dado momento, evidente para a

criança, não o é, pois, necessariamente, em outro domínio, no mesmo momento. As conquistas do raciocínio ocorrem por setores; mas permanecem ligadas a esses setores e não os transcendem. Caberia dizer que a sujeição às qualidades concretas das situações de algum modo impede a criança de alcançar que as

leis por ela aplicadas são suscetíveis de estender-se a todos os contextos. Venham a interferir operações heterogêneas, ou cam-

pos diferentes se vejam implicados simultaneamente, escreve Piaget, e já a criança recai no nível pré-lógico, por falta de um quadro geral de referências, feita abstração dos dados concretos.

Assim é, por exemplo, com a causalidade, quando a criança compreende a necessidade física e obrigação moral: aí se verifica a

evolução para uma explicação racional, liberta de aderências egocêntricas. Os barcos - para retomar exemplo de Piaget - já não flutuam “porque têm de flutuar” ou “porque são fortes”, ou porque há muita água no mar para sustentá-los, mas, antes, por causa de uma relação que se manifesta entre seu peso e o peso do líquido deslocado. Semelhante atitude não-egocêntrica continua, entretanto, parcelar: ante conjuntos mais vastos, ou menos circunscritos, a criança (tal como, aliás, a maior parte dos adultos) recai nas explicações morais, ou finalistas. Se certo determinismo aparece em domínios limitados, nem por isso estamos diante de princípio universal, de lei geral aplicável a todos os casos: isso constituirá uma das conquistas da adolescência.

A inteligência propriamente infantil atinge, aqui, o apogeu, com o acabamento das operações concretas e seu aparecimento em campos cada dia mais numerosos. No correr do décimo segundo ano esboçam-se, todavia, novas modificações, a bem dizer capitais: ao pensamento concreto vai sobrepor-se um pensamento formal, apoiado em si mesmo, liberado das incidências concretas e ultrapassante do quadro particular de cada domínio de experiência. Penetramos, então, no “estádio racional”, cuja fase de instalação se estende até por volta dos catorze anos, se-

gundo Piaget [531, e cujas modalidades vão colorir de maneira determinante todo o período da adolescência.

Já aos onze anos, com efeito, a inteligência principalmente acumuladora e ordenadora da criança parece tomar aspecto mais dinâmico e mais original; seu funcionamento se torna mais evidente ao observador, e mais consciente à própria criança. Vemo-la a refletir, a propor-se problemas, pesar os prós e os contras antes de tomar decisão, avaliar diferentes eventualidades, emitir hipóteses. A criança suspende a ação e “pesa seus pensamentos”, submete suas elaborações a uma autocrítica mais cerrada. A discussão ganha cada vez mais importância e vai até transfor-

mar-se em hobby, como nota Gesell [271: não estamos longe da idade da discussão, na qual, segundo o mesmo autor, e como bem sabem os pais do jovem adolescente, “ ‘ele adora discutir; não há jeito, porém, de discutir com ele!’ Na conversação aparecem termos abstratos corretamente utilizados (ou quase), noções gerais, como o bem, ou a justiça. A leitura suscita paixão inextinguível, que chegará, até, ao máximo, por volta dos treze/catorze anos; a iniciação às matemáticas suscita entusiasmo quando bem conduzida; as habilidades manuais e as construções mecânicas mos-

tram elaboração prévia muito adiantada. Enfim, os domínios do. passado, do longínquo, do futuro, do utópico, do imaginário exercem sedução, indicativa da capacidade crescente de destacar-se a gente do contexto concreto onde vive.

A análise revela, com efeito, novas possibilidades, novos tipos de operação, admiravelmente postos em evidência pelos trabalhos de Piaget e de seus colaboradores [60]. Por um lado, a criança se torna capaz de raciocinar não mais sobre objetos, como anteriormente, a estabelecer relações entre eles, mas sobre essas próprias relações, a estabelecer relações entre elas; a lógica das proposições se superpõe, pois, à das classes e das relações entre os objetos. Por outro lado, aparecem “a capacidade de raciocinar e de representar-se segundo dois sistemas de referência ao mesmo tempo”, as operações combinatórias, as proporções, as correlações, etc. Toda uma rede de operações abstratas vem, assim, coroar a evolução intelectual, e, assegurando ao pensamento coerência interna, vai permitir raciocínio rigoroso a partir de assunções hipotéticas (e não mais de fatos concretos), postas de lado sua verdade e sua realidade material, sem recurso à verificação da experiência; o real, escreve, em substância, Piaget, não será, desde então, mais que caso particular do possível, enquanto, ao nível concreto, o possível não era senão um corno prolongamento duvidoso do real.

Com a simples alusão a essa reviravolta fundamental, a essa reestruturação num plano puramente abstrato, a essa nova superação do pensamento, a desbordar do real para melhor explicá-lo, deixamos, todavia, a idade infantil, pela dos sistemas abstratos e das teorias, o próprio da adolescência. Por isso, podemos ficar por aqui, nessa matéria.

A vida social: a “turina-”

Vimos que concordamos com Beets [4] em achar que não é com o estudá-la unicamente no grupo dos companheiros que podemos fazer idéia completa da mentalidade da criança desta idade. Conformar-nos-emos, entretanto, com o uso, no conceder alguma importância ao aspecto social, sem dúvida o mais saliente do quadro. Refere-se Cousinet [12], com efeito, ao presente está-

dio, como “idade de graça social”(*), na qual o indivíduo vive em simbiose com o grupo mais do que em qualquer outro momento da vida; e os autores concordam em considerar esse período como o de maior intensidade de vida social para o indivíduo.

No estágio precedente, vimos formarem-se, no seio da classe, no pátio do recreio, ou na rua, grupos efêmeros, de objetivos momentâneos: tratava-se, no mais das vezes, de reunir parceiros em número suficiente para este ou aquele brinquedo; acabado o jogo, ou interrompido, o grupo se dissolvia por si mesmo. A partir de cerca dos nove anos, entretanto, verifica-se que esses grupos ganham gradualmente consistência e estabilidade; são sempre, doravante, as mesmas crianças que os compõem, e podem ser distinguidos, entre elas, os chefes, os importantes, que imprimem direção às atividades coletivas. Os grupos ganham, simultaneamente, em homogeneidade, eliminados os indivíduos de idade muito diferente. Os mais jovens, com efeito, são considerados como “criancinhas”, como “fedelhos”, nesse quadro em que a gente quer afirmar-se como grande; os mais velhos, por sua vez, se desinteressam das atividades lúdicas da turma, ou são vistos como quase adultos, cuja presença é por demais desvalorizante para os membros do grupo. Por outro lado, a homogeneidade se

realiza, também, quanto ao sexo: após haver -desempenhado, possivelmente, alguma função secundária, durante certo tempo, as crianças do outro sexo são eliminadas, ou se retiram espontaneamente. É interessante observar que essa segregação se dá até nos meios onde há co-educação. Diversas pesquisas efetuadas no quadro de escolas mistas parecem evidenciar clara evolução, nessa matéria. Até sete/oito anos meninos e meninas brincam e trabalham naturalmente juntos, sem distinção; a partir de oito/ nove anos, começam a mostrar nítida preferência pelos com-

panheiros do mesmo sexo, em todo caso no tocante ao brinquedo, e rejeitam os outros invocando motivos diversos. Entre nove e doze anos, a ruptura atinge o máximo e se manifesta por pronunciado antagonismo, consideravelmente divergentes os interesses dominantes, as leituras e os jogos. A partir de doze anos, enfim, desenha-se certa reaproximação, não ao nível de grupos, mas ao nível das relações individuais. O presente estágio seria,

(*) “Âge de grâce social” é aquela fase na qual os contatos sociais são particularmente fáceis, na qual a criança se compraz na companhia de outras crianças. Graça é, aqui, facilidade, desembaraço nas relações sociais. (Nota dos trads.)

pois, aquele no qual a distância é maior entre os sexos, acrescida, às diferenças intrínsecas de “mentalidade”, uma diferença notável do ritmo de desenvolvimento, com as meninas a apresentar maturidade maior que a dos meninos. Constituir-se-ia, assim, a “turma”, a gang, fenômeno central dessa idade, sem dúvida mais acentuado nos rapazes, mas também existente entre as meninas, fenômeno que dá, a cada sexo, oportunidade de afirmar as características próprias e até, em certa medida, de exaltá-las.

Um dos caracteres interessantes da turma é que, por oposição aos grupos iniciais já referidos, ela se forma espontaneamente, sem intervenção do adulto, num bairro, no seio de uma escola, ou de uma classe, ao acaso das circunstâncias. É manifesto, também, que não engloba todos os indivíduos que dela, teoricamente, poderiam participar; há, pois, escolha, seleção dos membros do grupo, cujas modalidades nem sempre são de fácil discernimento. Contrariamente ao que se passava no começo, a personalidade dos indivíduos entra, agora, em jogo, e as crianças a levam em conta: foi-se o tempo em que qualquer um seria parceiro aceitável. Essa aceitabilidade social, essa popularidade, depende muito menos das particularidades do grupo ou de seus objetivos momentâneos, que da personalidade da criança e, pois, das experiências que contribuíram para formá-la. Os dramas da vida social infantil, como os vividos pela criança desprezada, pelo bode expiatório, pelo “armazém de pancadas” e, não raro, até pelo chefe que pretende impor-se a todo custo (e que não são pequenos dramas senão para o adulto), nem sempre são próprios de inferioridades físicas, ou motoras, mas também, muita vez, o prolongamento de dramas familiares. Convém lembrar que quanto menos se sentiu a criança ameaçada, até então, em suas relações com os pais, e em sua segurança interior, mais estará em condições de integrar-se no grupo e nele desempenhar papel positivo. Estudos comparativos de crianças populares e impopulares perante os camaradas revelam que a impopularidade pode, em regra geral, ser considerada’ como índice de inadaptação afetiva, inadaptação que a própria impopularidade só poderá reforçar. Pareceria que as crianças rejeitadas pelos companheiros seriam, essencialmente, indivíduos fechados e tímidos, ou, ainda, gabarolas, bulhentos, briguentos, desinteressados das atividades alheias, nos dois casos, em suma, sujeitos a quem a autodeterminação traz problemas. Aquele que, sem razão ou com razão, adquiriu o sentimento de ser rejeitado pelos pais, ou de ser desvalioso a seus olhos, reagirá ao grupo em função desse sentimento, ou

dessa auto-estimação, e no grupo reproduzirá a situação a que o acostumaram suas relações familiares: sua inaceitabilidade social estará na medida de sua inaceitação familiar. Conclusão pedagógica interessante desses estudos é que há mais crianças impopulares entre as que conheceram regime familiar autoritário e severo, e mais crianças populares entre as que se beneficiaram de regime liberal e democrático. Os primeiros, com efeito, são comportados, “bem educados” e conformistas em face do adulto, mas se revelam brigões e pouco atenciosos para com os camaradas; distinguem-se, além disso, pela falta de curiosidade, de imaginação e de iniciativa. Os segundos, ao contrário, apresentam qualidades de iniciativa, de audácia, de espírito empreendedor, que os levam a assumir responsabilidades nas atividades do grupo; interessam-se pelas atividades dos companheiros; em compensação, falta-lhes conformidade com as exigências formalistas da sociedade adulta! Se esses resultados fossem confirmados por outras pesquisas, os pais não teriam mais que escolher entre uma, ou outra, das atitudes, segundo o fim que se propusessem atingir!

O grupo assim selecionado se solidifica e se estrutura gradualmente, sob o impulso de alguns indivíduos francamente dominadores, e particularmente atraentes, que lhe constituem um núcleo, e entre os quais alguns se impõem como chefes e condutores. Nada seria, com efeito, mais falso que imaginar a turma, dada a espontaneidade de sua origem, como sociedade democrática, ou igualitária. É, ao contrário, sobretudo autocrática e aristocrática, como lembra Hubert 1341: sua organização emana da vontade do chefe, rodeado de “vassalos”, que constituem um escol a dar o tom ao grupo. Às outras crianças toca, poder-se-ia dizer, o papel de “tropa”, a seguir com maior ou menor obediência a direção imposta pelos chefes; não têm voz no capítulo senão em condições excepcionais: o chefe reina e governa, cercado de seu conselho e de seus cortesãos. Essa submissão da massa não exclui, entretanto, conspirações, revoltas, sublevações; pode acontecer que novo Führer suplante o precedente. E não é senão ali pelo fim desta fase, por volta dos doze anos, que a turma ganha caráter mais democrático, mais aparentado ao de uma equipe na qual todos os membros têm uma palavra por dizer, e na qual o chefe varia segundo a competência, em função das atividades que o grupo se propõe empreender.

Indagou-se quais eram as qualidades particulares que permitiam, ao chefe, impor-se às tropas. Sem nos estendermos nessa questão, aliás controvertida, limitar-nos-emos a lembrar que não é necessariamente a inteligência, sobretudo sob a forma que assegura bom rendimento escolar; bem longe disso! Parece, ao contrário, que os bons alunos tenham, amiúde, preocupações mais livrescas, ou mais maduras, que seus contemporâneos, e desdenhem o seu tanto as atividades da turma, a não ser que sejam considerados, pelos camaradas, como espécie de trânsfugas suspeitos porque demasiado ocupados em agradar ao adulto. Alguns autores atribuem às aptidões motoras dos chefes o prestígio de que os chefes gozam; outros notaram, entre os chefes, certo avanço do desenvolvimento físico, o qual os situaria mais perto das modificações pubertárias que seus camaradas. Outros, ainda, analisando a personalidade dos chefes num grupo de rapazes, verificaram que os condutores se distinguem dos conduzidos por melhor identificação com a imagem paterna, por melhor reabsorção do Édipo e, pois, por maior maturidade afetiva; os conduzidos, ao contrário, seriam caracterizados por traços de natureza pré-ediipiana. Em suma, o que faz o condutor é que ele se apresenta, aos outros, como o protótipo daquilo que desejariam ser: ao mesmo tempo grande, e não-adulto. Se seduz e subjuga os iguais, é porque cristaliza, de algum modo, todas as suas aspirações à afirmação do eu, particularmente pelas qualidades de audácia, de imaginação, de astúcia, de “topete” e de não-compromisso com o adulto; a força física, ao cabo, é bem secundária. O chefe é modelo; e é seguido porque esse é o meio de a gente realizar-se segundo esse modelo, de ser, em certa medida, confundido com ele. Ou, seja: a ação do chefe pode ter efeitos muito diversos, tanto no melhor, como no pior! Talvez possamos distinguir, com certos autores, dois tipos principais de chefes: os chefes “integrativos” que contribuem para essa realização do eu de cada um e que, sendo modelos (nem sempre no

sentido em que o adulto desejaria!), ajudam a criança a tornar-se ela própria, e a realizar as características de sua idade e de seu sexo; e os “tiranos”, indivíduos mais ou menos perturbados que, por compensação, experimentam incoercível necessidade de impor-se aos outros, para obter, assim, a valorização que não encontram doutro modo, e reinam pela força, às vezes, até, pelo terror, com grande detrimento dos “súditos”. Seja qual for o tipo ao qual pertença, o poder do chefe sobre seu grupo é muito mais considerável do que geralmente se pensa; o educador hábil sabe bem

que só há um meio de impor-se a uma turma homogênea e obter-lhe o controle, ou a colaboração: é ganhar o respeito, ou a afeição, dos chefes, é fazer, de algum modo, junto a eles, o papel de condutor que eles fazem junto aos camaradas; tentar reduzir-lhes o prestígio, ou provocar-lhes a queda, é empresa infinitamente mais arriscada e, aliás, estéril, pois eles serão fatalmente substituídos; as medidas disciplinares e as sanções não têm, nessa matéria, grande eficácia. O poder do educador parece bem insignificante ao lado da atração do grupo, e do prestígio de seu chefe.

Como a fénix, o grupo sempre renasce das cinzas; é que é o único em condições de satisfazer certas necessidades profundas da criança. Se Muchow [48] sublinhou, com razão, o prazer vital que as crianças experimentam em estar juntas, a satisfação de estar lado a lado em empresas comuns, a alegria e a exaltação resultante de serem muitos nas atividades de seu agrado, parece-nos, realmente, que esse prazer, essa satisfação, essa exaltação só podemos plenamente compreendê-los na perspectiva da afirmação do eu e do desejo de ser grande. Se a turma goza desse favor, não será porque libera a criança da sujeição do adulto, e da dominação deste, porque a libera de sua condição de inferioridade? No mundo adulto, com efeito, a criança não passa de criança, deve esperar crescer para fazer coisa que preste, deve trabalhar para o futuro e submeter-se a incontáveis exigências, das quais muitas não têm, para ela, sentido algum; nesse mundo ela é, de certo modo, um estranho apenas tolerado - com a condição de ficar quieto; não (@será” senão no futuro. Na turma, muito ao contrário, a criança é grande e pode realizar, de pronto, grandes coisas; não precisa esperar; as exigências impostas pelos companheiros, ela as compreende, tanto mais quanto contribuiu para elaborá-las, e delas se beneficia. E, sobretudo, “está em casa”: o adulto, lembrança perpétua de sua insuficiência e de seu infantilismo, lembrança perpétua das tarefas aborrecidas e das restrições frustradas, está ausente. Caberia dizer, paradoxalmente, que, no mundo adulto, a criança “é cozida na água fria”, é mantida como criança (e tanta educação parece não ter outro fim!), enquanto, no mundo infantil, é grande e solicitada a superar-se continuamente.

É, pois, quase fatalmente que a turma ganha caráter antiadulto mais ou menos acentuado. Não que o adulto seja, sempre, o inimigo; mas é aquele que lembra que a gente é pequena, aquele que desvaloriza pela simples presença, aquele que, agora que vos olhais a vós mesmos, vos dá uma como vergonha, um como constran-

gimento de ainda não serdes como ele. Tem-se amiúde assinalado o caráter agressivo da turma a respeito do adulto ou, quando me-

nos, do tipo de adulto rigorosamente incapaz de levar a criança a sério; seria, talvez, mais justificado assinalar-lhe o caráter eminentemente defensivo: a turma é, para a criança crescida, um refúgio. Os códigos secretos, as senhas, dela afastam o adulto, e nela uma atmosfera de conspiração e põe contrafeito e, poder-se-ia dizer, o inferioriza, por sua vez. A turma tem seu lugar de reunião, seu refúgio, secreto também e, de preferência, fora do alcance dos pais, ou dos professores; não é tanto para cometer atos repreensíveis, como para a gente “estar com a turma”, a fim de traçar em comum planos aventureiros de inumeráveis façanhas, para entregar-se a certos ritos tão misteriosos quão, geralmente, inofensivos, que distinguirão, os iniciados, dos “outros”. Esse elemento de mistério é como o eco coletivo dessa interioridade secreta da qual vimos o aparecimento, e da qual voltaremos a falar. A turma vive de segredos, sobretudo pelos dez/onze anos; e, tal como nota Muchow, o fato de ter segredos é mais importante que o próprio conteúdo desses segredos: é algo de que o adulto está excluído.

Quanto às atividades em si, um Louis Pergaud, em *La guerre des boutons*, ou um Gilbert Cesbron, em *Les innocents de Paris*, entre outros, nos deram exemplos, presentes na memória de todos: explorações, combates homéricos, pilhagem, expedições vingadoras, proezas de toda sorte, brinquedos de mosqueteiros, ou de caçadores, brinquedos de grupo, por vezes atividades construtivas e, talvez, sobretudo (ou, em todo caso, mais do que se cuida), deliberações sem fim, elaboração de tradições, de regulamentos, de hierarquias, procura de divisas, organização de projetos que jamais’ serão realizados ... Conhecemos, realmente, nessa idade, uma sociedade secreta que nunca teve outra atividade além do estabelecimento de estatutos e insígnias e da arrecadação de contribuições: “a gente fazia parte” e bastava! Pelo fim desse estádio, e

com a ajuda do desenvolvimento do pensamento formal, a atividade verbal tende, até, a ganhar cada vez mais a dianteira, e uma jurisprudência bizantina e inteiramente teórica prevalecerá sobre qualquer realização concreta: caminha-se para os “clubes” de pura discussão.

Para afirmar-se como grande, e oferecer-se à valorização dos companheiros, só há, evidentemente, um meio: mostrar que a gente já não é pequena e, pois, desdenhar qualquer sujeição às leis adultas. Tal demonstração não pode ser mais bem feita do que

pelo recurso a comportamentos mais ou menos repreensíveis, quiçá, até, francamente delituosos. E não é, sem dúvida, por acaso que os atos de desobediência ao adulto atingem a mais alta frequência no curso desse estágio, aos nove anos entre os meninos, aos doze entre as meninas. Essa verificação, relatada por Blair e Burton [61 no caso dos Estados Unidos da América, ilustra bem a tendência à emancipação e à rejeição das normas adultas. O grupo, como meio, ou lugar, de emancipação, convida, por isso mesmo, a ações que a criança não cometeria sob os olhos paternos, e ela se sente tanto mais forte para cometê-las quanto está em bando. Segundo os mesmos autores, na turma, onde se esbatem as diferenças sociais (com as quais a criança bem pouco se preocupa), a imagem dessa emancipação é fornecida da maneira mais eloquente pelos elementos cuja educação é mais relaxada e se abeira, até, por vezes, do abandono moral. Esses elementos se tomam, para os companheiros, objeto de identificação particularmente atraente, tanto mais quanto estão mais distanciados dos ideais socialmente valiosos aos olhos do mundo adulto. É fácil compreender que essa atração para o pior se exercerá, mais facilmente, sobre a criança mais submetida a uma autoridade adulta opressiva, ou que se encontra, quase continuamente, em situação desvalorizante, por exemplo no plano escolar. Não é, pois, raro, quando o clima social se presta, ver a turma oferecer terreno favorável ao aparecimento da delinquência coletiva, ou individual; não é exagerado dizer, aliás, que todo bando de crianças crescidas pode vir, sempre, num momento ou noutro, a achar-se em estado de “pré-delinquência”, muito felizmente passageiro, na maior parte dos casos. Percebe-se, ainda uma vez, quão importante será o papel do chefe; a chave do êxito de certos grupos de juventude reside no fato de haver podido encontrar como chefe não esse objeto de identificação “por baixo”, de que acabamos de falar, mas, ao contrário, o indivíduo, jovem embora e plenamente integrado no grupo, suscetível de provocar o entusiasmo por atividades e valores socialmente aceitáveis.

De qualquer modo, a emancipação e os comportamentos pelos quais queremos demonstrá-la perante os iguais, ainda quando nada tenham de repreensíveis, são de natureza a chocar a moral infantil primitiva, cuja origem já vimos. Contrariar as exigências parentais interiorizadas e, até, simplesmente, subtrair-se ao controle parental, é romper com as velhas imagens de identificação, é ficar surdo à voz da “consciência”, é comer o fruto proibido e despertar as ameaças de retirada do amor. O renegar dos ideais infantis, que essa

emancipação constitui, não pode, pois, deixar de desencadear a culpabilidade; e é bem sabido que isso não se dá apenas com as crianças! Ser ela mesma, ter sua “reserva”, já é, sempre, ser um pouco culpada aos olhos dos elementos dominantes da coletividade, no caso os adultos, com os quais a criança pequena tanto desejaria estar conforme. Afirmar-se diferente de seus modelos comporta risco imane de punição, insegurança que só se pode acalmar, de certo modo, com a aprovação entusiasta dos iguais e a valorização que só eles podem oferecer, como compensação: não ser conforme em bando dá, como se sabe, uma tranquilidade que a criança ainda não encontra na autonomia de uma personalidade madura, mas já não encontra na aprovação dos modelos abandonados. Aí está, sem dúvida, razão suplementar da atração exercida pelo grupo.

A participação no grupo, contudo, não deve ser vista, apenas, sob o aspecto negativo, ou ameaçador: no capítulo precedente assinalamos os aspectos positivos. A intensa vida de grupo, culminante, talvez, pelos onze anos, permite, à criança, estabelecer relações interpessoais de natureza muito particular, nas quais a solidariedade se encontra no primeiro plano, e nas quais os antagonismos inevitáveis acabam, no mais das vezes, em reconciliações; após as reconciliações, cada um considera melhor as posições do adversário. Já aos nove anos, o ostracismo no grupo representa ameaça de tal gravidade, que a lealdade à gang se torna, quase automaticamente, a maior virtude para a criança. A criança tem orgulho de pertencer à turma, de participar-lhe dos segredos e das atividades misteriosas; essa participação corresponde a uma necessidade, como já vimos; por isso, a criança lhe sacrifica muita coisa, e, notadamente, o egocentrismo, que antes perturbava as relações sociais. Segundo Gesell [27] a camaradagem levaria até, aos dez anos, vantagem sobre a competição: a gente deseja equivar aos outros, sem dúvida, mas já não é preciso sobrepujá-los para afirmar o valor próprio; é capital ser conforme aos outros membros do grupo, não mais, porém, distinguir-se deles. Em suma: o sentimento do “nós” sobreleva gradualmente o do “eu”, até aí tão poderoso. Considera-se cada vez mais a presença dos outros e de seus desejos, presta-se atenção a suas opiniões e a seus sentimentos, sobretudo no fim deste estágio; e aí estão bens essenciais que bem compensam certos desconchavos.

Graças ao grupo, a criança pode, entre nove e doze anos, fazer sua primeira experiência de uma sociedade cujos membros

são, ao mesmo tempo, diferentes e semelhantes e elaborar suas púmeiras relações sociais perfeitamente recíprocas, antídoto eficaz contra seu egocentrismo original. Pode, até, nesse quadro, constituir, implicitamente, uma imagem de si mesma e tomar consciência, graças à presença dos outros e às reações desses outros, de algumas das características e das aspirações dela própria. Os treze anos a encontrarão muito mais fechada, menos gregária. O individualismo, o novo egocentrismo próprio dos púberes, traz a dissociação da turma. As amizades nascentes, agrupando os indivíduos numa solidão a dois, ou a três, as identificações entusiastas com heróis mais velhos, dar-lhe-ão o golpe de misericórdia. Mais sensível às diferenças caracteriais, ou sociais, mais consciente de si mesmo, o púbere se afastará de numerosos antigos camaradas com os quais não se sente mais em comunhão. Ocorre uma hierarquização, ademais, no plano do rendimento intelectual e dos estudos empreendidos. Fora dos meios predispostos à delinqüência, logo a turma não subsistirá senão no plano lúdico: para Cousinet, a equipe esportiva lhe seria o último resto estruturado.

As experiências coletivas feitas no seio da turma contribuem, de maneira importante, para o desenvolvimento intelectual da criança; é evidente que não contribuem menos para a evolução de sua moral e de suas relações com os pais.

A moral da criança crescida

Lembramos, no capítulo precedente, com base nos trabalhos de Piaget, como as obrigações emanadas da coerção adulta são substituídas, graças a essas experiências coletivas, pelas obrigações fundadas na vontade comum e na adesão do indivíduo às decisões do grupo, como regras de jogo e regras de conduta tendiam a aparecer cada vez mais, à criança, a modo de resultado, seja de um acordo, seja de uma necessidade cuja natureza objetiva ela compreendia cada vez melhor. Essa evolução fica bem clara, num inquérito muito simples. Perguntando às crianças por que razões não se deve mentir, Piaget [57] pôde agrupar em três estádios as respostas dadas: até seis anos, não devemos mentir porque somos punidos: a regra é ainda inteiramente exterior e, de algum modo, material; de seis a oito anos, a gente não deve mentir porque é malfeito: a regra é interiorizada, mas ainda não emana do indivíduo; a partir do décimo ano, as crianças respondem que a mentira

suprime a confiança recíproca e prejudica a afeição e a harmonia: “se todos mentissem, a gente não saberia mais como seriam as coisas”, disse-nos uma criança dessa idade. A obrigação se tornou, propriamente, interior; e emana de necessidade reconhecida pelo próprio indivíduo. Para Piaget (que traz, aliás, muitos outros fatos em apoio dessa tese) é graças à cooperação nascida no seio do grupo que a criança chega, pouco a pouco, a uma moral objetiva e consciente, enquanto a coerção adulta - inevitável, sem dúvida, nas fases anteriores - não a leva senão a um moralismo inteiramente exterior e convencional. A partir dos dez anos, pode-se, aliás, verificar real sensibilidade moral na criança; podem-se notar, por exemplo, incontestáveis esforços no sentido da lealdade e da veracidade. Nessa idade constituem-se convicções morais que a criança fez suas, e às quais procura conformar-se, com boa vontade por vezes comovente.

A participação simultânea em vários grupos e o fato de, neles, estar em situações sociais diferentes e desempenhar diferentes papéis, agem em sentido análogo. Com efeito, opiniões e crenças, usos e costumes desses meios diversos jamais coincidem de todo, e nunca se superpõem integralmente àquilo que a criança conhece na própria família. Assim, descobre ela que há mais de uma moral, e mais de um *savoir-vivre*, e participa de códigos diferentes. Essa pluralidade é de natureza a também tornar relativo o ideal até então representado pelas imagens perfeitas e intangíveis do pai e

da mãe.

A vida social: o adulto e a família

Os pais tiveram sua hora de apogeu no fim do período edipiano. Depois, apareceu o mestre, de quem o jovem escolar admirava a onisciência; mas essa prestigiosa personagem, fonte de valorização e de desvalorização, de saber e de informação, tal como o eram os pais, não contribuiu pouco para diminuir-lhes o

prestígio. Por outro lado, o mestre viu decrescer o seu, em virtude de comparações com outras pessoas. Tornando-se mais numerosos os adultos influentes, à medida que se alargava o universo infantil, a criança pôde verificar divergências, pôde ver que todos esses adultos estavam longe de ser, sempre, unânimes. Graças aos camaradas, descobriu, em seguida, que há performances das quais esses deuses são, realmente, incapazes, e que a infalibilidade deles é duvidosa. Empenhou-se até, já aos oito anos, em pô-los em

contradição uns com os outros e em explorar-lhes os limites da perspicácia com o propor-lhes mil charadas ambíguas, ante as quais eram forçados, realmente, a “entregar os pontos”. O grupo, enfim, permitiu as valorizações recíprocas das crianças fora do quadro adulto, e a vida coletiva trouxe as modificações da moral às quais acabamos de aludir, enquanto a extensão dos contatos sociais, a leitura, o cinema e a televisão revelaram, à criança, imagens do adulto diferentes das que ela conhecia em sua roda e, em geral, bem mais atraentes! Que resulte, de tudo isso, redução sensível do prestígio parental é coisa que, pois, não admirará e tampouco nos deverá afligir: é a condição do acesso gradual da criança à autonomia que deverá atingir ulteriormente.

Numerosos pais são muito sensíveis a essa redução de prestígio, à qual reagem com certo mau humor, como se importasse em desvalorização de suas pessoas. Vê-se então aparecer, nestes, um como desinteresse decepcionado a respeito do filho, que tem o ar de não mais “crer” neles e, por isso, lhes parece menos amável e menos terno; e, naqueles, um recrudescimento de severidade, subitamente tornada necessária para abater o rebento desabusado que ousa julgá-los, ou mostrar menor submissão. Assim, esses pais cortam as asas da avezinha no momento em que aprende a voar só; afastam-se dela, ou afastam-na de si; e logo se queixarão de “perder o filho” no momento preciso em que poderiam reencontrá-lo no plano de um contato interindividual positivo, e no quadro de intercâmbio consciente e pensado. Não mostrariam maior maturidade mental, e dose maior de realismo, reconhecendo que não são infalíveis e tolerando que o filho estabelecesse, com eles, relações mais igualitárias e, pois, mais enriquecedoras para ele... e para eles próprios, dando maior importância à confiança e à franqueza que à submissão, real ou fingida? O adulto, porém, está naturalmente compenetrado de sua superioridade; e como a criança de dez anos quase não é, em geral, propensa a respeito excessivo, é, sem dúvida, mais simples, recorrer à boa velha coerção “que tem provado bem” e encontrará sempre, no superego infantil, aliado bem disposto. Apenas, não percebemos assaz que isso é frear o desenvolvimento e retardar o encaminhamento para a autonomia. Fique bem claro, todavia: não se trata, absolutamente, de os pais “fazerem-se de criança”, conio se vê, por vezes, ou de abdicar de toda autoridade por demagogia, na falaciosa esperança de conservar, assim, a afeição do filho; trata-se, simplesmente, de ajustar essa autoridade à imagem mais realista que a criança passa a fazer do adulto.

Cumpre, aliás, não dramatizar as coisas; e se a perda de prestígio do adulto é incontestável nesse período, não é menos

verdade que a criança devota, aos pais, afeição profunda. É no

quadro familiar que pode escapar àquilo que a opressão do grupo tem, por vezes, de excessivo, e pode libertar-se do antiindividualismo reinante no clã. Pois, no seio do grupo, como notou acertadamente Beets [4], nem tudo é perfeito: a criança pode sentir-se muito isolada, em certos momentos. Talvez nunca seja mais feliz, e mais sossegada, que nas horas da boa convivência familiar, partilhada com pais capazes de interessar-se por ela e de levá-la a sério. Que satisfação, por exemplo, a de entregar-se a alguma atividade com o papai ou a mamãe, ajudá-los, participar de uma ou de outra de suas tarefas, sair uma tarde ou uma noite com eles! Então, bem mais ainda que na turma, a gente está entre os grandes, em “convivência” com eles, e pela conversação mantida, ou pelo interesse demonstrado, a gente se esforça por mostrar-se “à altura” da situação; somos como os adultos, fazemos como

eles: já estamos, assim, no futuro. E até no ralhio e no perdão, lembra Beets, há, depois das tolices, ou das brigas, o conforto do apoio enco 1ntrado junto dos pais que, sublinhando a responsabilidade da criança, ajudam-na a “ser grande”; há a felicidade profunda do acordo restabelecido.

Toda a importância da vida em grupo não pode fazer perder de vista quanto a criança de dez/onze anos é apegada à família e mostra boa vontade, às vezes até delicadeza, a fim de contribuir para a harmonia filial. Gesell [27] chega a notar que esse apego ganha naturalmente, no correr dos doze anos, aspecto o seu tanto excessivo: a criança se revela, por vezes, “agarrada”, não larga mais os pais, vai-lhes no encalço sem parar, interfere-lhes nas ocupações, ao ponto de fazer-se, por vezes, rejeitada. A mãe, em

particular, parece ser objeto de um recrudescimento de ternura e

afeição, cujas manifestações, por vezes excessivas, não deixam de lembrar um pouco a idade de três anos. Os irmãos e irmãs também desempenham papel importante: esta menina se ocupa carinhosa e competentemente do irmãozinho, aquela é orgulhosa do irmão mais velho e não lhe poupa admiração se o rapaz condescende em dela ocupar-se vez por outra. Em compensação, a criança, tão bem adaptada aos companheiros de grupo, aceita, muita vez, bem mal a presença de irmãos ou de irmãs de idade aproximada; com esses, abundam discussões e brigas, às quais a família se ajustará como puder.

Sem que, por isso, a afeição venha a diminuir, em nada, veremos a pouco e pouco desenharem-se as marcas exteriores da perda de prestígio do adulto. Serão, de começo, por momentos, respostas, quiçá até palavras tomados ao vocabulário da turma; será, por vezes, a rebelião franca, em geral de curta duração; será, em seguida, a crítica, aberta ou dissimulada, às vezes fina e espirituosa, tanto mais desagradável quanto mais perspicaz venha a tornar-se. Assim se faz, pela negativa, a tomada de posição da criança a respeito dos pais. Entra-se em nova fase quando, nos arredores dos treze anos, a relação filho-pai tende a tomar-se menos confiante, quando certo embaraço aparece, a indicar o desenvolvimento da interioridade na criança, cuja crítica se faz mais acerba e cujas posições se afirmam de maneira mais declarada.

O jovem dessa idade parece retirar-se em si mesmo; sua participação no círculo familiar torna-se menos espontânea e menos aberta. É, doravante, a outros adultos que se dirigirão seu apego e suas confidências; e a outros é que devotará admiração. Assim se modifica, muito gradualmente, o que foi a primeira relação afetiva interindividual da criança, o próprio fundamento da construção de sua personalidade. Mas aquilo que será a relação do adolescente com os pais, dependerá, não obstante, profundamente, do que tiver sido durante a infância.

A autodeterminação e a vontade

A criança crescida deste estágio não é, apenas, o membro ativo e entusiasta de seu grupo, nem o companheiro afetuoso e, por vezes, irritante da roda familiar. Vejamo-la instalar-se e ornamentar seu quarto, ou seu canto, segundo seu gosto - inspirado, aliás, em outrem - vejamo-la entregar-se a qualquer ocupação de sua escolha: é também aquela que vive em seu mundo pessoal, segue as próprias iniciativas, tenta ser ela mesma.

Parece realmente que o “eu interior”, cuja existência se tornou manifesta pelos sete anos, se faz, agora, suficientemente preciso para assumir papel diretor. Já aos nove anos, com efeito, impressiona ver como a criança a se dirige, cada vez mais, de maneira autônoma, propondo-se fins e organizando a própria ação em

9 função dos projetos: tem cada vez menos necessidade de estímulos externos. Leva a sério o trabalho escolar, não tanto mais “para ser obediente” e conveniente quanto porque deseja progredir; seus

lazer se tornam mais produtivos, e são mais bem organizados. Vê-se que a criança tem planos, elabora projetos para além do concreto imediato. Seu comportamento inteiro ganha, aliás, caráter arrazoado e lógico, culminante pelos doze anos e que, sem ser rigorosamente constante, se distingue, entretanto, da impetuosidade espontânea das idades anteriores. Gesell nota que uma frase típica dos dez anos seria: “Deixem-me pensar!” Essa frase indica, realmente, segundo parece, que em lugar de seguir ingenuamente os impulsos, os estímulos ou as sugestões do momento, a criança se atém mais ou menos conscientemente a uma instância diretora interior. Há, nisso, transformação essencial.

A criança, pois, controla-se de maneira muito mais geral e manifesta que até então, isto é, procura conformar o comportamento a exigências não mais unicamente exteriores, como acabamos de ver a propósito das regras morais. A origem dessas exigências é, sem dúvida, externa; mas a criança as interiorizou gradualmente e as fez suas, por imitação, por identificação, por cuidado de asseguarção, ou de valorização, pelo reconhecimento da necessidade objetiva. Foi construindo, assim, aos poucos, um quadro de referência pessoal, que a ajuda a definir-se e a orientar seu comportamento. Certo, esse quadro ainda é lacunoso; e não possui o caráter geral que permitiria, à criança, fazer face, de maneira autônoma, a todas as situações: é, também, sujeito a modificações ao sabor de certas experiências. Mas é suficiente para dar, desde já, ao comportamento infantil, os traços de autodeterminação e de coerência característicos do presente nível; a decisão voluntária, o comando estável da ação, se superpõe ao comportamento simplesmente reativo dominante nos níveis precedentes, tal como o raciocínio se superpõe às impressões intuitivas. Pode-se, doravante, falar da “vontade” da criança. Piaget [59] insistiu, mais de uma vez, no interessante paralelismo entre vontade e lógica, que vem, uma e outra, na mesma época, pôr mais coerência no pensamento e na ação; uma e outra marcam o mesmo distanciamento a respeito do imediato e do espontâneo, uma e outra asseguram resistência análoga às interferências das estimulações adventícias, uma e outra revelam a regressão das posições estreitamente egocêntricas das idades precedentes.

Essa tendência à coerência, à estabilidade, à unidade e à continuidade do comportamento vem a revelar-se, claramente, na organização da atividade pela criança, na busca relativamente perseverante de seus fins, nos esforços para conformar-se com as re-

gras morais, ainda quando acarretem alguma contrariedade, na aptidão crescente para tomar decisões em resposta a incontáveis possibilidades, à medida que estende seu campo de ação e de experiência. A criança não é mais, simplesmente, levada por uma corrente que segue as linhas de menor resistência; “conduz” sua atividade. Já aos dez anos, é de admirar o senso muito claro que ela pode ter do dever, daquilo que deve fazer - ou daquilo que “deveria ter feito!” - e quando se lhe confiam responsabilidades a ela proporcionadas, ela as encara com consciência. Pelos doze anos poderemos, até, notar a procura de verdadeira disciplina pessoal, que pode confinar com o ascetismo, em certos aspectos, e leva o indivíduo a alcançar reais vitórias sobre si mesmo, não sem coragem, por vezes. Breve sua vontade será, para ela, motivo de preocupação, ou de orgulho; contribuirá para a constituição dessa espécie de imagem ideal que fará de si mesma, e à qual, jovem adolescente, tentará ajustar-se.

A nova atitude também aparece, de modo geral, no plano afetivo: a criança já não é, como dantes, o brinquedo de seus sentimentos, e de suas emoções; mas se, ao contrário, procura dominá-los, e não tem mais tamanha necessidade de exteriorizá-los para vivê-los, isto não significa, entretanto, que já não os experimente. Quando pode abrir-se, pode até, por vezes, analisá-los, não sem finura. Verificando a estabilidade de humor e a emotividade, aparentemente menor, da criança crescida, alguns autores pensaram que ela passava, entre nove e doze anos, por uma fase de sensibilidade e de reatividade emocional reduzidas. O contato diário e individual com a criança parece mostrar-nos que nada disso se dá. Os prantos se tornam, sem dúvida, excepcionais, e rareiam os grandes desesperos; mas alegrias, raivas ou desgostos, posto menos espetaculosos que outrora, nem por isso deixam de existir e são até, talvez, mais duráveis. Por outro lado, podem-se observar manifestações de tacto, ou de pudor, reveladoras de sensibilidade muito acentuada, por vezes, até, ante sentimentos de outrem. Os medos diminuíram muito, por certo, desde a idade de seis, ou sete, anos; e a criança chega a mostrar-se naturalmente audaciosa; certos trabalhos assinalam, entretanto, o aparecimento de medos novos e de novas ansiedades, como o receio do que estará reservado no futuro, ou a ansiedade “social”, em relação com os episódios da vida de grupo e das relações entre crianças. Caberia assinalar também o “medo dos exames”, tão desastrosamente explorado em tanta escola e em tanta família. Muchow [48] indica como característico desse estágio o medo da derrota, o medo de ser in-

ferior, de “perder o prestígio” ante camaradas, ou adultos; e há nisso, realmente, algo de típico. Esses temores, muita vez tácitos, por vezes, até, inconscientes, podem perturbar o equilíbrio da criança bem mais do que se crê comumente; e bastam para explicar certos comportamentos aberrantes, ou certos rituais obsessivos observáveis nessa idade.

Não cremos, pois, de modo algum, que a criança seja menos emotiva, ou menos sensível; estaríamos, até, inclinados a pensar que o seja ainda mais. Já não exprime, porém, ingenuamente, tudo quanto nela se passa; antes, procura dissimular esses estados; “contém-se melhor”, demasiado cuidadosa de seu standing(*) social e de sua dignidade de “grande” para dar livre curso às emoções, as quais, aliás, sente melhor que só a ela lhe pertencem. Esse controle emocional culmina, sem dúvida, no correr dos onze anos, e contribui para dar, a essa idade, os caracteres exteriores de equilíbrio, de segurança e de domínio que a fizeram qualificar, por excelência, de “maturidade infantil”. Logo, aliás, sofrerá eclipse; o humor se fará mais variável, ocorrerão explosões brutais e curiosas alternâncias de comportamentos infantis e adultóides. Aos treze anos, em regra geral, o controle emocional parecerá mais problemático do que nunca.

A impressão de domínio que dá a criança crescida tem, aliás, seus limites; e cumpre evocar prontamente o caráter algo excessivo que seu comportamento pode tomar. Entre nove e doze anos, com efeito, a criança vive com intensidade considerável, tanto mais acentuada quanto se aplica ao que faz; dá-se inteira, com paixão, a toda atividade. Nem sempre tem meias medidas: “adora” os livros, “detesta” os tomates, “odeia” uma velha tia rabugenta; os camaradas são “formidáveis” ou, então, “idiotas” e todas as aventuras do grupo são “extraordinárias” ‘. Não somente é ativa, como, ainda, aberta e receptiva, pronta ao entusiasmo. É nessa sede de ação e de experiência que seu controle é, por vezes, pilhado desprevenido: a criança pode, de repente, perder totalmente a medida e mostrar uma avidez cujo componente sensual é incontestável; para a gente se convencer disso, não há como ver comer uma criança de onze anos! É que as energias instintuais estão em pleno crescimento; não tardarão em repor em discussão as barreiras laboriosamente edificadas no decurso dos anos anteriores.

Em inglês no original, tal como já ocorreu. (Nota dos trads.)

Sentimos bem, pois, que essa criança crescida, tão estável e tão equilibrada, tão bem socializada, tão bem apoiada no presente e no real, tão segura de si e, aparentemente, tão isenta de problemas, é, no fundo, muito complexa. Nela existe uma como duplicidade; talvez seja mais secreta do que em qualquer outra idade, justamente porque não o parece. Contato intensivo, observação atenta, revelam-nos profundezas das quais tanto menos suspeitávamos quanto a criança, se já não lhes projeta ingenuamente o conteúdo no real, delas ainda não está, entretanto, claramente consciente. Bem vistas as coisas, o bom controle externo possui, talvez, coloração defensiva que lhe disfarça o aspecto adaptativo, e a sociabilidade intensa reveste, talvez, aspecto compensatório, escapo às observações de grupo.

O «eu interior» e a expectativa

Menos que o adulto, por certo, mas de maneira bem mais acentuada e distinta do que até então, a criança crescida vive, a

um tempo, no mundo exterior e num mundo interior. A cisão entre os dois continua a marcar-se cada vez mais. Concordamos com

Beets [4] no pensar que essa vida interior é dominada por um sentimento mais ou menos confuso de expectativa de algo ainda não revelado.

O objeto dessa expectativa a um tempo impaciente e ansiosa é, se assim se pode dizer, “ser, enfim, grande”, “ser, enfim, ela mesma”; e a contrapartida é uma como secreta vergonha de ainda não o ser. Na criança crescida, sob as aparências estáveis e ex-

pansivas, há, ao mesmo tempo, expectativa do que vem, não Sem

certo temor, e insatisfação do que está sendo, não sem certa reticência no afastar-se disso. A menina de onze anos que mede periodicamente o busto, nem por isso abandonou todos os seus brin~quedos de meninazinha; o herói do grupo de meninos que cada dia realiza proezas físicas mais ousadas, não abandonou, talvez, os ritos da hora de deitar que remontam à primeira infância; e ficaria muito triste se a mamãe não viesse ajeitar-lhe as cobertas. Um e outra olham o futuro com ardor e vivem a antecipar o porvir; mas, a um tempo, agarram-se à segurança que o passado representa. Um e outra experimentam como que a necessidade de sair de seu infantilismo, de sua inferioridade presente, e aspiram a aparecer, enfim, como “valiosos” aos próprios olhos, e aos

olhos de sua roda; mas suas tentativas são havidas por insuficientes, ou anacrônicas, e guardam, por isso, naturalmente, caráter secreto e profundamente íntimo. Um e outra vêem-se grandes, a fazer grandes coisas, mas seu meio material e, sobretudo, social, se encarrega de lembrá-los de que ainda são pequenos. É a essa ambivalência que se prendem a indecisão, o devanilo, a “perambulação” inativa que o adulto censura na criança de onze, ou doze, anos, como culposa perda de tempo. É, sem dúvida, também para fugir dela, como para escapar da impressão ocasional de vazio interior e de melancolia, que a criança crescida se refugia entre os iguais, ou se entrega, de corpo e alma, a brinquedos violentos e absorventes.

Já aos onze anos, uma fase de crescimento físico muita vez intenso vem trazer, à criança, primeira confirmação de sua expectativa. Essa fase alegra a criança, sem dúvida, mas, ao mesmo tempo, a intriga e a preocupa. Volta, com ela, o interesse pelo corpo próprio, no qual se esquadriham os menores indícios de desenvolvimento; revaloriza afetivamente as zonas significativas da sexualidade. Pelos treze anos, todas essas preocupações estarão no primeiro plano. Simultaneamente se esboça o ressurgimento instintual já mencionado, ressensualização gradual, que atingirá plena intensidade com as modificações orgânicas profundas dos catorze anos. Que esse ressurgimento comporte conotações ameaçadoras, eis o que nada tem de extraordinário se nos lembrarmos das condições de inibição da sensualidade infantil, no decurso do segundo e, sobretudo, do terceiro estágio do desenvolvimento; parece realmente que o aparecimento da vontade e do autocontrole não o deixa de ter estreita relação com a ameaça que as pulsões instintivas despertam no inconsciente; haveria um como mecanismo defensivo e regulador, que se afirma tanto mais quanto mais premente a ameaça. Por outro lado, esse risco, obscuramente pressentido, de invasão por forças desconhecidas (e, talvez, um

pouco “reconhecidas”, em certo sentido) faz aparecer o período infantil intermediário como oásis de segurança familiar, o que torna mais difícil o ganhar distância dessa fase.

A criança desse estágio é atraída para o futuro, para o longínquo; caracteriza-se, segundo Beets, pela tendência à exploração (o que, entretanto, nos parece característico de cada estágio!). Sua maior autonomia a conduz a toda espécie de empresas, nas quais ultrapassa continuamente a segurança do lar e se encontra na necessidade de não contar senão consigo mesma. Quer se trate

de volta de bicicleta, na qual se encontre, de repente, em bairro desconhecido, ou de viagem de trem para passar o domingo em casa de algum parente, multiplicam-se as ocasiões nas quais a criança deve tomar iniciativas e lançar-se na aventura sem estar cercada de presenças tutelares. Nessas circunstâncias, experimenta a dúvida de si, os sentimentos de inferioridade, compensados pela busca de performances no seio do grupo e pela busca de valorizações diversas. É também a consciência dessa inferioridade, o temor, muito assinalado, de “desacreditar-se” que dão, a essa idade, caráter ordinariamente gabola e fanfarrão, sem deixar de fazer a criança ter saudades da segurança do círculo familiar. Enfim, essas penas são, sem dúvida, reforçadas pelas exigências acrescidas que, em todos os planos, os adultos lhe impõem; e pela consciência crescente de um futuro que a gente mesma deverá “fazer”. Em suma, foi-se a idade do feliz descuido, como a da espontaneidade absoluta.

Nem tudo é, pois, tão simples na criança crescida como estávamos no direito de pensar ao observá-la no grupo de iguais. Blair e Burton [61] não deixam, sem dúvida, de ter razão quando escrevem que “os estudos de grupos a fazem aparecer como descuidosa, alegre e brincalhona, enquanto os estudos individuais revelam não poucas tensões e conflitos”. Essas tensões e esses conflitos ainda não têm, contudo, o aspecto dramático que virão a ganhar, muita vez, no período pubertário: a criança crescida ainda encontra recurso na atividade exterior, nos contatos com os pais, ou com os iguais. O quadro se vai tomando sombrio a partir dos treze anos mais ou menos, quando a consciência de si se torna verdadeiramente aguda e absorve o jovem ao ponto de que ele vem a sentir-se rigorosamente único e isolado e, absorvido em si mesmo, não procura mais contato com o exterior. Desde essa “idade do espelho”, na qual se esquadrinha física e mentalmente, na qual procura, como caberia dizer, “fazer-se coincidir consigo mesmo”, o jovem saiu, definitivamente, da infância.

O fim da infância

Assim chegamos ao cabo de nossa empresa. O desabrochar do pensamento abstrato e da reflexão, a prolongarem-se nos mais inatuais e gratuitos dos planos, a redução da “turma de camaradas” ao pequeno círculo de íntimos e às amizades de eleição, o

fechamento defensivo do indivíduo em si mesmo e a exaltação desconfiada de seu eu, as preocupações egocêntricas de colorido mais ou menos metafísico, a sensualização do indivíduo e o reaparecimento da agitação instintual sob a ação das transformações pubertárias, essas próprias transformações da pessoa física - eis aí fenômenos mais ou menos simultâneos, precoces nestes, mais tardios naqueles, a marcar o começo de nova fase da vida. Se alguns desses fenômenos já se desenham no curso deste estágio, talvez, sobretudo, nas meninas, seu pleno desabrochar caracteriza a primeira adolescência ou, se se quiser, a fase pubertária. Em perfeita continuidade com este estágio, essa nova fase já está, todavia, fora do quadro que traçamos para esta obra.

DA TELESCOPAGEM

(Nota dos tradutores)

No original da edição francesa deste livro, encontra-se, na altura da página

109: “ ... par le symptomatique télescopage: Moirc”. Em francês, télescopage, em uso desde fins do século XIX, é o fato de télescoper, ou de se télescoper, verbo com o qual se designa o entrar um veículo em outro, o interpenetrarem-se dois veículos num choque, a modo das partes do tubo de certo tipo de telescópio, que umas se encaixam nas outras.

Antes de prosseguir, notemos que, quando o termo télescoper ainda toava como neologismo, um filósofo francês depois de observar que “a télescope, é assaz curioso ligar [... 1 télescoper-er», escrevia, com pertinência, o seguinte: “Esquecendo os elementos etimológicos da palavra e a destinação do objeto que ela serve para nomear, já não se consideraram senão a composição e a forma desse objeto, a maneira pela qual o manobramos, e a idéia de ver ao longe de todo desapareceu”. (1. Carré, Mots dérivés du latin et du grec, Colin, Paris, edição de 1921, p. 527.)

Notemos, ademais, que a língua francesa tomou o termo à língua inglesa ou, mais propriamente, ao inglês norteamericano, como ensinam, convergentes, o clássico Dictionary of americanisms on historical principles, organizado por Mitford M. Mathews, The University of Chicago Press, Chicago, 1951, art. «telescope, v. intr.”; o Oxford dictionary of english etymology, publicado sob a direção de C. T. Onions, Oxford, Cla-

rendon Press, 1966, art. “tele”; e o Dictionnaire étymologique de la langue française, de Oscar Bloch e W. von Wartburg, Presses Universitaires de France, Paris, 4.ª ed., 1964, art. “télescope”.

Figuradamente, télescoper também é interpenetrar-se, como se vê desta frase de Gide, citada no Petit Robert: “Certains souvenirs chevauchent, se télescotent, se juxtaposent” (Paul Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Société du Nouveau Littré, Paris, 1967, art “télescoper”). É também, ainda figuradamente, «misturar sem discernimento palavras, idéias, etc.”, como registra o Nouveau Petit Larousse en couleurs (Larousse, Paris, 1968). É, mais, e no francês de agora, expressão “da desordem, da confusão mental que pode ser provocada por um tropel de imagens, ou de evocações contraditórias, onde as mil faces do mundo atual são apresentadas à maneira de calidoscópio incoerente”, o que tudo vem a dar na «telescopagem contemporânea dos valores», como se lê no alongado verbete do Les nouveaux mots «dans le vent”, de Jean Giraud, Pierre Pamart e Jean Riverain (Larousse, Paris, 1974).

Telescopagem é, assim, o que chamamos, em português do Brasil, de engavetamento; e foi por engavetamento que traduzimos a expressão francesa, nas edições anteriores desta Introdução à psicologia da criança. Vindo a reler, porém, Monteiro Lobato, viemos a

T

deparar, em suas Cidades Mortas, no fino conto “O espião alemão”, datante de 1916, esta passagem: Os rapazes da escolta [...] arreceavam-se menos das emboscadas do inimigo, perigo problemático, do que da viagem pela via férrea Central do Brasil, vezeira em descarrilamentos, choques, telescopagens, etc.” (estamos a citar segundo a edição organizada e prefaciada por Artur Neves, Urupês, outros contos e coisas, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1944, p. 243). E telescopagem está presente em alguns de nossos dicionários; em três deles, aliás, o Moraes e o Aulete (em suas edições modernas) e a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, com a mesma abonação de Monteiro Lobato, porventura a única...

Ora, télescopage veio a fazer parte do vocabulário da lingüística moderna; e é com essa intenção que o Autor está a empregar o termo quando se refere ao “symptomatique télescopage” de Moi e Marc, os quais se atropelam num Moirc. Pois, abrindo um dos mais recentes léxicos franceses, o Lexis, dictionnai.-

re de la langue française, publicado sob a direção de Jean Dubois (Larousse, Paris, 1975), no verbete “télscoper” encontramos o sentido lingüístico assim consignado: “Operar a fusão de duas palavras, das quais uma, quando menos, é truncada, ou abreviada. (Exemplos: tripatouiller é formado de tri[poter] e de vatouiller: matélé. de mat[héma-

tiques] élém[entaires].)” A mesma, a mesiníssima conceituação, com os mesmíssimos exemplos, já figurava, aliás, em dois outros dicionários das edições Larousse, o Grand Larousse Encyclopédique e o Larousse trois volumes en couleurs, um e outro assaz anteriores ao Lexis. Em glossário especializado, o Dic. tionnaire de linguistique, redigido pelo Mesmo Jean Dubois, e colaboradores (Larousse, Paris, 1973), o termo télesco. page é objeto de curto verbete, transcrito, a seguir, não na língua original e, sim, nos termos em que foi recentemente posto em português, no Dicionário de lingüística, trad. de Frederico Pessoa de Barros e outros, com a colaboração de Isaac Nicolau Salum (Editora Cultrix, São Paulo, 1978). Eis o verbete: “Chama-se telescopagem a forma resultante (1) da reunião numa só palavras de duas palavras contíguas na cadeia falada-, (2) da contaminação de um termo por outro que pertence à mesma classe paradigmática. Assim, p. ex., em Armazém de secos e Molhecos, molhecos resulta de molhados + secos; este erro é freqüente nos casos de afasia sensorial.” [Para mais completa informação, reproduzamos o exemplo na língua francesa: “Ainsi, on a “avec le copain, c’est pas parin” (pareil + copain).”]

Como, dessarte, o termo transitou, em sentido translato, para o vernáculo, passamos a empregá-lo, em vez do também expressivo engavetamento.

0 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

0 INDICE ANALITICO

0 INDICE ONOMÁSTICO

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

[1] ABELOOS, La croissance, Presses Universitaires de France, Paris, 1942. [2] BALDWIN, A. L., "Changes in parent behavior during pregnancy; an experiment in longitudinal analysis" (Child Devel., 1947, 18), citado por Thompson [74], cap. 8. [3] BAUDOUIN, C., L'âme enfantine et la Psychanalyse, Delachaux et Niestlé, Paris-Neuchâtel, 1950-1951. [4] BEETS, N., De Grote fongen, Bijleveld, Utrecht, 1954. [5] BERGERON, M., Psychologie du premier âge, Presses Universitaires de France, Paris, 2.ª ed., 1961. [6] BLAIR, A. W. et BURTON, W. H., Growth and development of the preadolescent, Nova York, 1951; citado por Beets [4]. [7] BLUM, G. S., Les théories psychanalytiques de la personnalité, Presses Universitaires de France, Paris, 1955 (*). [8] BOWLBY, J., Soins maternels et santé mentale, Organisation Mondiale de la Santé, Genève, 1954. [9] BRIDGES, K. M. B., "Emotional development in early infancy" (Child Devel., 1932, 3), citado por Thompson [74], cap. 8; citado em Carmichael [10], cap. 15. [10] CARMICHAEL, L., Manual of child psychology, John Wiley and Sons, Nova York, 1946 (**). [11] CHATEAU, J., Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, Vrin, Paris, 1946, e Le jeu de l'enfant, Vrin, Paris, 1946. [12] COUSINET, R., La vie sociale des enfants, Scarabée, Paris, 1950. [13] DAVIS, K., citado por Piéron [63].

(*) O original da obra de Gerald S. Blum, professor da Universidade de Michigan, E.U.A., é publicado em inglês: Psychoanalytic theories of personality, "McGraw-Hill Series in Psychology", McGraw-Hill, Nova York, 1953. É obra tida em alta conta, como se vê, por exemplo, das referências de Albert Collette, Introdução à psicologia dinâmica, trad. port. de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna, vol. 98 destas "Atualidades Pedagógicas", 2.ª ed., 1978, p. XXI. Notemos que Collette (1915-1962) foi discípulo do Autor desta obra, que lhe prefaciou o livro citado. (Nota dos trads.) (**) A obra de Carmichael, extremamente importante, foi posta em português, em grande edição coordenada por Samuel Pfromm Netto, com o título de Manual de psicologia da criança, Editora Pedagógica e Universitária e Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 10 vols., 1975. (Nota dos trads.)

[14] DAVIS, K., prefácio à obra de Singh et Zingg [691, [151] DEBESSE, M., *Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*, Bourrellet, Paris, 1956 (*). [161] DELACROIX, H., *Les grandes formes de la vie mentale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1947. [171] DUYCKAERTS, F., "L'objet d'attachement: médiateur entre l'enfant et le milieu", in *Milieu et Développement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. [181] ENDLER, N. S., BOULTER, L. R. et OSSER, H., *Contemporary issues in developmental psychology* (cap. IV), Holt, Rinehart, Winston, Nova York, 1968. [19] ERIKSON, E., *Childhood and society*, Imago Publishing Co., Londres, s.d. (**). [201] FANTZ, R. L., "Pattern vision in new-born infants", in *Science*, 140, 1963. [211] FLEMING, C. M., *The social psychology of education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1944 (***). [221] FREEMAN, F. N., HOLZINGER, Z. J., MITCHELL, B. C., "The influence of environment on the intelligence, school achievement and conduct of foster children" (*Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ.*, 1928, 27, 1), citado em Carmichael [101, cap. 11. [23] FREUD, A., *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, Imago Publishing Co., Londres, 1946 (****). [24] FROYLAND-NIELSEN, R., *Le développement de la sociabilité chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris et Neuchâtel, 1951. [25] GESELL, A., et al., *The first five years of life*, Harper, Nova York, Londres, 1940. [261] GESELL, A. et ILG, F., *The child from five to ten*, Harper, Nova York, Londres, 1946. [271] GESELL, A., ILG, F. et AMES, L. B., *Youth, the years from ten to sixteen*, Hamish Hamilton, Londres, 1956 (*****).

. (*) Do livro de Debesse e colaboradores foi feita tradução para o português: *Psicologia da criança do nascimento à adolescência*, trad. e notas de Luiz Damasco Penna e I. B. Damasco Penna, vol. 108 das "Atualidades Pedagógicas", 1972. (Nota dos trads.) (**) O livro de Erikson foi posto em português: *Infância e sociedade*, trad. de Gildásio Amado, "Biblioteca de Ciências da Educação", Zahar, Rio, 1971. (Nota dos trads.) (***) O pequeno e interessantíssimo livro de C. M. Fleming foi também posto em português: *Psicologia social da educação; introdução e guia de estudo*, trad. de Lavinia Costa Raymond, vol. 61 das "Atualidades Pedagógicas", 3.ª ed., 1966. (Nota dos trads.) (****) Em português: *O ego e os mecanismos de defesa*, trad. de Alvaro Cabral, vol. 6 da coleção "Corpo e Espírito", Civilização Brasileira, Rio, 3.ª ed., 1974. (Nota dos trads.) (*****) Os trabalhos de Gesell indicados sob números 25, 26 e 27 foram traduzidos para o espanhol, assim: *El niño de 1 a 5 años*, trad. de Eduardo Loedel; *El niño de 5 a 10 años*, trad. de Luis Fabricant; *El adolescente de 10 a 16 años*, trad. de Eduardo Loedel, Editorial Paidós, Buenos Aires, 4.ª ed., dos dois primeiros, 3.ª ed. do último, 1963. (Nota dos trads.)

[281] GESELL, A. et THOMPSON, H., "Learning and growth in identical infant twins" (Genet. Psychol. Monogr., 1929, 6), citado por Thompson [74], cap. 3. [291] GOODENOUGH, F. L., *Anger in young children*, Minneapolis, 1931, citado por Thompson [74], cap. 8. [301] GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. et ZAZZO, R., *Traité de psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, Em publicação desde 1970. [311] HAGMAN, E. R., "A study of fears of children of preschool age" (Journ. Exp. Educ., 1932, 1), citado por Thompson [74], cap. 8. [321] HANSEN, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, im Kösel-Verlag, Munique, 1949. [331] HILGARD, J. R., "Learning and maturation in preschool children" (Journ. Genet. Psychol., 1932, 41), citado por Thompson [74], cap. 3. [34] HUBERT, R., *La croissance mentale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1949. [351] KEELS, J., 1940, citado por Piéron [631]. [361] LANGEVELD, M. I., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, Wolters, Groningen, 1946. Ver também o excelente opúsculo: [371] LANGEVELD, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*, Wolters, Groningen, 1953. [381] LEVY, D. M., "Psychic trauma of operations in children" (Amer. Journ. Dis. Child., 1945, 69), citado por Thompson [74], cap. 8. [391] LÉZINE, L., "Influence du milieu sur le jeune enfant", in *Milieu et Développement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. [40] MACGRAW, M. B., "Neural maturation as exemplified in achievement of bladder control" (1. Pediat., 1940, 16), citado por Thompson [74], cap. 3. [411] MACGREW, J. K., "Emotional adjustments of the hospitalized child" (Crippled Child, 1940, 18), citado por Thompson [74], cap. 8. [42] MALSON, L., *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, Le Monde en 10/18, Union Générale d'Éditions, Paris, 1964 (*). [431] MAUCO, G., *Education de la sensibilité chez l'enfant*, Éditions Familiales de France, Paris, 1948. [44] MEAD, M., *Male and female*, Gollancz, Londres, 1950. [451] MILLAR, S., *The psychology of play*, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1968. [461] MINKOWSKI, M., "L'élaboration du système nerveux", in *La vie mentale*, Encyclopédie Française, t. VIII, Paris, 1938. [471] MORGAN, J. J. B. et MORGAN, S. S., "Infant learning as a developmental index" (Journ. Genet. Psychol., 1944, 65), citado por Thompson [74], cap. 3. [481] MUCHOW, H. H., *Flegeljahre*, Tuttingen, 1950, citado por Beets [4], cap. 3.

(*) A obra de Lucien Malson já está em português há bom tempo: *As crianças selvagens; mito e realidade*, trad. de Carlos Cidraes Rodrigues, Livraria Civilização Editora, Porto, 1967. (Nota dos trads.) (**) O livro capital de Margaret Mead foi posto em português: *Macho e fêmea; um estudo dos sexos num mundo em transformação*, trad. de Margarida Maria Moura, Editora Vozes, Petrópolis, 1971. (Nota dos trads.)

[491] MURRAY, H. A., *Exploration de la personnalité*, Presses Universitaires de France, Paris, 1953. [501] NASH, J., *Developmental psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1970. [51] NCELTING, G., “Introduction à l'étude génétique des interactions sociales chez l'enfant” (*Rev. Suisse Psychol.*, 1956, XV, n.º 1). [521] OSTERRIETH, P., *L'enfant et la famille* (nova ed.), Editions du Scarabée, Paris, 1967. [531] OSTERRIETH, P., PIAGET, J., DE SAUSSURE, R., TANNER, J. M., WALLON, H., ZAZZO, R., *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956. [54] PIAGET, J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1937 (*).

1551 PIAGET, J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et

Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1938 (**). [561] PIAGET, J., *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1945 (***). [57] PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, Paris, 1932

[58] PIAGET, J., *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, Paris, 1947

[591] PIAGET, J., “Le développement mental de l'enfant”, in *Juventus Helvetica*, M. S. Metz, Zurich, 1944. [601] PIAGET, J. et INHELDER, B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Presses Universitaires de France, Paris, 1955 [61] PIAGET, J. et INHELDER, B., *La genèse des structures logiques élémentaires*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959 [621] PICHON, E., *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Masson, Paris, 1947. [631] PIÉRON, H., “L'importance de la période préscolaire pour la formation de l'esprit” (*Cahiers Péd. et Or. Prol.*, Liège, 1954, n.º 2).

(*) Em português: *A construção do real na criança*, trad. de Alvaro Cabral, “Biblioteca de Ciências da Educação”, Zahar, Rio, 1970. (Nota dos trads.) (**) Em português: *O nascimento da inteligência na criança*, trad. de Alvaro Cabral, “Biblioteca de Ciências da Educação”, Zahar, Rio, 1970. (Nota dos trads.) (***) Em português: *A formação do símbolo na criança*, trad. de Alvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, “Biblioteca de Ciências da Educação”, Zahar, Rio, 1971. (Nota dos trads.) (****) Em português: *O julgamento moral na criança*, trad. de Elzon Lenardon, Editora Mestre Jou, São Paulo, 1977. (Nota dos trads.) (*****) Em português: *Psicologia da inteligência*, trad. de Egíia de Alencar, Estante de Psicologia da “Biblioteca Fundo Universal de Cultura”, Fundo de Cultura, Rio, 1958. (Nota dos trads.) (*****) Em português: *Da lógica da criança à lógica do adolescente*, trad. de Dante Moreira Leite, “Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais”, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1976. (Nota dos trads.) (*****) Em português: *Gênese das estruturas lógicas elementares*, trad. de Alvaro Cabral, “Biblioteca de Ciências da Educação”, Zahar, Rio, 1971. (Nota dos trads.)

[641 PORTMANN, A., Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Bermo Schwabe, Basiléia, 1944.
1651 REUC14LIN, M., “Les facteurs socio-économiques du développement

cognitif”, in Milieu et Développement, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. [661 REY, A., L’intelligence pratique chez Penfant, Alcan, Paris, 1935. [671 REYMOND-RIVIER, M., Le développement social de Venfant et de l’adolescent, Charles Dessart, Bruxelles, 1965. [681 RICHELLE, M., L’acquisition du langage, Charles Dessart, Bruxelles, 1971. [691 SINGH, J. A. L. et ZINGG, R. M., Wolf-children and feral man, Harper, Nova York, 1942. [701 SPITZ, R. A., “Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions of early childhood”, in Psychoanalytic study of the child, 1, Imago Publishing Co., Nova York, 1945. [711 SPITZ, R., La première année de la vie de Penfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1958. [72] STERN, W., Die Kindersprache, Barth, Leipzig, 1907. [731 STODDARD, G. D., “Croissance et mesure de l’intelligence”, in Année Psychologique, 51, Paris, 1949. [741 THOMPSON, G. G., Child psychology, Harrap, Londres, 1952. [751 THOMPSON, J., “Development of facial expression of emotion in blind and seeing children” (Arch. Psychol., Nova York, 1941, 37, n.º 264), citado por Thompson [74], cap. 3. [761 VALENTINE, C. W., The psychology of early childhood, Methuen, Londres, 1946. [771 VALENTINE, C. W., Psychology and its bearing on education, Methuen, Londres, 1952. [78] WALLON, H., L’évolution psychologique de Venfant, Armand Colin, Paris, 1941 (*). [791 WALLON, H., De l’acte à la pensée, Flammarion, Paris, 1942 [80] WALLON, H., Les origines du caractère chez l’enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1949 (***). [82] WALLON, H., Les origines de la pensée chez Venfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1945. [831 WASHBURN, R. W., “A study of the smiling and laughing of infants in the first year of life” (Genet. Psychol. Monogr., 1929, 6), citado por Thompson [74], cap. 8. [841 WATSON, R. L., Psychology of the child, Wiley, Nova York, 1959. [851 WOLFF, W., The personality of the preschool child, Grune and Stratton, Nova York, 1949.

(*) Em português: A evolução psicológica da criança, trad. de Ana de Moura e Rui de Moura, “Biblioteca do Pensamento Universal”, Editorial Andes, Rio, s/d. (Nota dos trads.) (**) Este livro fundamental de Wallon foi posto em português: Do acto ao pensamento, trad. de J. Seabra-Dinis, vol. 10 da coleção «Proble. mas», Portugália Editora, Lisboa, 1966. (Nota dos trads.) (***) Em português: As origens do carácter na criança, trad. de Pedro da Silva Dantas, Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1971. (Nota dos trads.)

ÍNDICE ANALÍTICO

1. ss. em seguida a um número remete à página indicada e às seguintes. II. A abreviatura n. entre parênteses, em seguida a um número, remete à

nota de rodapé da página indicada.

A dualismo, 54 (n.), 72, 82 Adulto, 154 ss. Aflição, 42 «Âge de grãce social», 145 (n.) Agressividade, 43 Amor doméstico, “estufa de carinho”,

112 (n.) “Angústia fisiológica”, 31 Animismo, 122 Ansiedade, 71 Aprendizagem, e programas escola-

res, 22 Artificialismo, 122 “Assim, não brinco mais!”, 116 Associações intersensoriais, 48 Atograma, 107 (n.) Autodeterminação, 157 ss.

Bytalk, 65 “Borbulhar verbal”, 53 Brinquedo, importância do, 57 «Brinquedos para machucar», 57

Captatividade, 130 (n.) Caráter, perturbações do, 90 Caráter, traços de, 5 ss. Ciúme, 96 ss. Cólera, 43 “Competência burguesa”, 83 Competição, 101 Complexo, 89 (n.) Complexo de Caim, 96

Complexo de Édipo, 85 ss., 90 (n.),

94 «Concepção do mundo», 109 Consciência moral, 92 ss. Conversão do pensamento, 125 Crescimento psíquico, 18 ss. Criança, animal educandum, 18 Criança, “candidato à humanidade”,

is Criança, plasticidade da, 15 ss. Crianças-lobos, 12 ss.

Decepção, 63 (n.) Defecação, 20, 74 ss. “Deixem-me pensar!”, 158 Desenvolvimento motor, 45 ss. Desenvolvimento nervoso, 19 Desenvolvimento psíquico, 25 Desenvolvimento social, 114 ss. Desenvolvimento, tarefas de, 24 (n.) “Desmama afetiva», 122, 133 Diferenças entre os sexos, 136, 162 «Dimensão interior», 139

Édipo, complexo de, 85 ss., 90, 94 Educação, e perda de tempo, 22 (n.) Egocentrismo, 68 ss. “É o pai escrito”, 1 Escola como oficina, 126 Escola, entrada na, 112 ss. Escola maternal, 102 (n.) Escolarização, 111 ss.

Estação sedente, 47 Estação vertical, 48 “Estádio do chilreio”, 61 Estádios do psiquismo, 27 Estímulos do meio, 7 ss. “Estufa de carinho”, 112 (n.) « Eu a olhar-se », 134 “Eu interior”, 136, 161 “Eu” e “mim”, 55 (n.) Evolução afetiva, 69 ss., 129 Evolução social, 69 ss. Exercício, privação de, 21 Expansão subjetiva, 52 ss.

Família, 154 ss. Família Bach, 2 (e n.) Fase pré-natal, 29 ss. “Fazer de bebê”, 97 “Fazer de conta”, 59 “Foi papai quem disse”, 119 Frase gramatical, 65 Frente de desenvolvimento, 26 Führer, e tropa, 147

Gang, 146 Gêmeos univitelinos, 6 Gratificação, 63 (n.) Grupo, vida em, 114 ss. Grupo familiar, 41

Hereditariedade, 2, 3, 4 ss. Homo sapiens, 16

«Idade acrobata», 52 «Idade da autocrítica», 121 “Idade bebê”, 29 ss. “Idade da borracha”, 121 “Idade da cadeira”, 47 “Idade chimpanzé”, 58 “Idade cosmopolita”, 114 “Idade desarrumadora”, 52 «Idade do espelho», 163 Idade da força, 129 “Idade da graça”, 109 ss. “Idade de graça social”, 145 (n.) « 1 dade do grupo », 115 “Idade do mas e do entretanto”, 121 “Idade do mecânico», 129 “Idade perguntadora”, 64 «Idade da razão», 121 «Idade da torneira», 76 “Idade do vaso”, 76 Impermeabilidade à experiência, 108

Infância, fim da, 163 Infância, e “humanização”, 18 Infância, significação da, 17 ss. Inteligência, definição da -, de De-

lacroix, 105, 124 Inteligência e nível sócio-econômi-

co, 3 Inteligência infantil, 141 ss. Interioridade, 114 Intuição, 105 ss.

João-que-ri e João-que-chora, 70 jogo dos papéis, 102

Kamala, caso de, 12 ss.

Latência, período de, 132 (e n.) Linguagem, 61 ss. “Lógica concreta”, 127 Lógica infantil, 121 ss. Mão direita e inao esquerda, 46 “Matiz de absoluto», 36 (e n.), 42 Maturação, 23 Maturidade infantil, 138 ss. Maturidade social, 23 Medo, 43, 73 “Medo dos exames», 159 Meio, estímulos do, 7 ss. Mestre, ação do, 118 Micção, 76 Moral, da criança crescida, 153 ss. “Moral do vaso”, 77 Motilidade, 109 ss. Mowgli, criança-lobo, 12

Nascimento, 29 ss. Nível de maturidade social, 23 Nível sócio-econômico e inteligên-

cia, 3

Oblatividade, 130 (n.) “Olhe, mamãe...”, 57

“Palavra-frase”, 63 ss. “Papel” niasculino e “papel» femi-

nino, 10 Pedagogia de Rousseau, 22 (n.) “Pensamento dramatizado”, 83 Pensamento, transformações do, 121

SS. «Período de latência», 132 (e n.) Período de oposição, 54

Períodos críticos, 9 ss. Perturbações do caráter, 90 Polaridades, na Psicanálise, 82 (n.) Polissemia, 64 Prazer, 44; princípio do, 82 “Prazer de ser causa”, 44 Pré-conceitos, 65 “Pré-delinquência”, 151 Preensão, 46 Pré-frase, 64 Princípio do prazer, 82 Princípio da realidade, 82 Programas escolares e época de

aprendizagem, 22 Progressos motores, 129 Pronomes pessoais, uso dos, 66 Pseudo-raciocínio, 69 (n.) Psiquismo nebuloso, 30 Psiquismo pré-natal, 30 Puberdade retardada, 16 ss.

“Quadro plurissensorial”, 35

Reação de triunfo, 44 Reações emocionais, 42 ss. Realidade, princípio da, 82 “Realismo dinâmico”, 61 Recém-nascido, equipamento do,

32 ss. Representação, 57 ss. Reversibilidade, 128 (n.) Riso 44

“Saiu à mãe”, 1

Sensibilidade ao exercício, 4 K) Sequência de desenvolvimento, 19 Sexualidade, 136, 162 Sociabilidade, socialização, 34 ss., 99

ss. Standing, 134 (n.). 160 Subjetividade, desagregação da, 111

ss. Superego, 94 ss. (e n.)

“Tagarela”, 53 ss., 82 “Tal mãe, tal filha”, 91 “Tal pai, tal filho”, 91 Tarefas de desenvolvimento, 24 (n.) Telescopiação verbal, 66, 165 Toddler, 52, 53, 82 Trabalho em grupo, 119 (n.) Traços de caráter, 5 ss. Transdução, 68, 69 (n.) Treinador de crescimento, 98 (n.) “Tropa», Führer, 147 “Turma”, 144 ss.

Uso predominante de uma das mãos,

46 (n.)

Vida em grupo, 114 ss. Vida social, 144 ss., 154 ss. Vontade, 157 ss.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Abeloos, 16, 169 Aebli, Hans, 128 (n.) Alencar, Egílea de, 128 (n.), 172 (n.) Almeida júnior, A., 3 (n.) Alvarenga Peixoto, 121 (n.) Alves Cunha, Jurema, 132 (n.) Amado, Gildásio, 170 (n.) Ames, L. A., 170 Anastasi, Anne, 14 (n.)

Baldwin, A. L., 96, 169 Baldwin, J. M., 54 (n.) Bandet, Jeanne, 103 (n.) Baudin, E., 55 (n.) Baudoin, C., 91, 169 Beets, N., 156, 161, 162, 169 Bergeron, M., 169 Bertier, G., 55 (n.) Blair, A. W., 15 1, 163, 169 Bloch, Oscar, 165 Blum, Gerald S., 31, 88, 169 Boulter, N. S., 170 Bourjade, 42 Boutan, 58 BowIby, J., 9, 38, 169 Bridges, K. M. B., 42, 44, 169 Bühler, 41 Burton, W. H., 151, 163, 169

Cabral, Álvaro, 63 (n.), 132 (n.), 170 (n.), 172 (n.) Camargo Pereira, José Severo de, 94 (n.) Campos, Silvestre, 41 (n.) Carmichael, L., 169 (e n.) Carré, L., 165 Cesbron, Gilbert, 150 Château, J., 57, 59, 115, 116, 169 Claparède, 17, 57

Collette, Albert, 83 (n.), 132 (n.),

169 (n.) Cousinet, Roger, 101, 118, 119 (n.),

128 (n.), 144, 153 Cuvillier, Armand, 55 (n.), 61 (n.),

69 (n.), 89 (n.), 90 (n.), 94 (n.)

Damasco Penna, J. B., XVI, 55 (n.),

83 (n.), 103 (n.), 104 (n.), 119 (n.),

128 (n.), 169 (n.), 170 (n.) Damasco Penna, Luiz, 103 (n.), 104 (n.), 119 (n.), 128 (n.), 170 (n.) Davis, K., 11, 16, 169, 170 Debesse, Maurice, 103 (n.), 104 (n.),

119 (n.), 170 (e n.) Decroly, 66 Delacroix, H., 105, 124, 170 D'Olim Marote, João Teodoro, 128 (n.) Doll, 23 Dubois, Jean, 166 Duyckaerts, F., 9, 170

Endler, N. S., 9, 170 English, Ava Champney, 94 (n.),

132 (n.) English, 140race B., 94 (n.), 132 K) Erikson, E., 36, 74, 75, 92, 170 Fabricant, Luis, 170 Fantz, R. L., 35, 46, 170 Fedida, Pierre, 132 (n.) Fleming, C. M., 4, 170 (e n.) Foley júnior, John P., 14 (n.) Foulquié, Paul, 55 (n.), 128 (n.) Freeman, F. N., 8, 170 Freud, Anna, 79, 170 Freud [S.], 31, 73, 82, 83, 92 Froebel, 103 (n.) Froyland-Nielsen, R., 114, 170

Garrett, Henry E., 46 (n.) Gesell, Arnold, 14 (n.), 21, 35, 45,
 47, 52, 53, 55, 56, 83, 105, 114,
 121, 127, 136, 138, 140, 141, 143,
 152, 156, 158, 170 Giraud, Jean, 165 Goodenough, F. L., 80, 171 Gottschaldt, 58 Gratiot-Alphandéry, H., 171, Guillaume, Paul, 55
 (n.), 108 (n.)

Hagman, E. R., 43, 171 Hansen, W., 64, 122, 171 Havighurst, Robert J., 24 (e n.) Hilgard, I. R., 21, 171 Hirschberg, Irene, 15 (n.)
 Holzinger, Z. J., 170 Hubert, R., 54, 58, 70, 118, 135, 147,

171 Hurlock, Elizabeth, 24 (n.)

Ilg, F., 170 Inhelder, B., 172

James, William, 55 (n.) Janet [Pierre], 44 Janicélévitch, S., 83 (n.) Jersild, Arthur T., 94 (n.)

Keels, J., 8, 171 Kipling, Rudyard, 12 (n.)

Lagache, Daniel, 90 (n.), 94 (n.),

130 (n.) Langeveld, M. J., 18, 171 Laplanche, 1., 132 (n.) Leif, 1., 103 (n.) Lenardon, Elzon, 172 (n.) Levy, D. M., 95, 171 Lézine, L,
 15, 171 Loedel, Eduardo, 170 (n.) Lourenço de Oliveira, Lólio, 55 (n.),

83 (n.), 109 K)

MacGraw, M. B., 20, 171 MacGrew, J. K., 95, 171 Malson, Lucien, 13, 14 (n.), 15 (n.),

171 (e n.) Marquis, Donald E., 3 (n.) Mathews, Mitford M., 165 Mauco, G., 84, 171 Mead, Margaret, 10, 171 (e n.)

Mialaret, Gaston, 103 (n.) Millar, S., 99, 171 Minkowski, M., 30, 171 Mitchel, B. C., 170 Monteiro Lobato, 13 (n.), 165, 166 Moreira
 Leite, Dante, 172 (n.) Morgan, J. J. B., 20, 171 Morgan, S. S., 20, 171 Moura, Ana de, 173 (n.) Moura, Margarida Maria, 171 (n.)
 Moura, Rui de, 173 (n.) Muchielli, Arlete, 132 (n.) Muchielli, Roger, 132 (n.) Muchow, H. H., 149, 150, 159, 171 Murray, H. A., 27,
 172

Nash, 1., 6, 10, 172 Neves, Artur, 166 Nick, Eva, 63 (n.), 132 (n.) Noelting, G., 101, 115, 172 Nuttin, J., 89 (n.)

Oiticica, Christiano Monteiro,

172 (n.) Onions, C. T., 165 Osser H., 170 Oster; ieth, Paul, XIV, XVIII, 172

Pamart, Pierre, 165 Pergaud, Louis, 150 Pessoa de Barros, Frederico, 166 Pfoinni Netto, Samuel, 169 (n.) Piaget, Jean, 26, 27, 44, 48,
 49, 58,

59, 62, 65, 66, 68, 69, 81, 94, 106,
 108, 120, 122, 123, 127, 128 (m),
 1421 143, 144, 153, 154, 172 Pichon, E., 61, 75, 172 Piéron, Henri, 11, 15, 54 (n.), 90,

94 (n.), 130, 169, 171, 172 Ponipéia, Raul, 112 (n.) Pompeu de Toledo, Maria da Penha,

46 (n.) Pontalis, J.-B., 132 (n.) Portmann, A., 16, 17, 173

Raymond, Lavínia Costa, 3 (n.),

170 (n.) Reuchlin, M., 15, 173 Rey, André, 61, 107 (e n.), 108 (m),

173 Raymond-Rivier, M., 99, 173 Richelle, M., 63, 65, 173

Riverain, Jean, 165 Robert, Paul, 165 Rodrigues, Carlos Cidrais, 15 (n.),

171 (n.) Rousseau, Jean-jacques, 17, 22 (n.) Rustin, G., 103 (n.)

Saint-Jean, Raymond, 128 (n.) Salum, Isaac Nicolau, 166 Sandiford, Peter, 2 (n.) Saussure, R. de, 172 Seabra-Dinis, 1., 173 (n.)
Shaffer, Laurance, 82 (n.), 83 (n.) Sillamy, Norbert, 132 (n.) Silva Dantas, Pedro da, 173 (n.) Singh, J. A. L., 13, 14 (e n.), 170,

173 Spitz, R. A., 38, 39, 40, 173 Stern, W., 63, 69, 173 Stocidard, G. D., 4, 173

Tamen, Pedro, 132 (n.) Tanner, J. M., 172 Thompson, G. G., 7, 100, 171, 173 Thompson, H., 171 Thompson, J., 173 Thorpe, Louis P.,
83 (n.)

Valentine, C. W., 22, 46, 173 Viaud, Gaston, 108 (n.)

Wallon, H., 68, 78, 172, 173 Wartburg, W. von, 165 Washburn, R. W., 44, 173 Watson, R. L., 18, 173 Wolff, Werner, 54, 60, 173
Woodworth, Robert S., 3 (n.)

Zazzo, R., 171, 172 Zingg, R. M., 13, 14 (e n.), 170, 171

RELAÇÃO COMPLETA DAS OBRAS

DE

“ATUALIDADES PEDAGÓGICAS”

Fernando de Azevedo, Novos caminhos e novos fins John Dewey, Como pensamos Anísio Teixeira, Educação progressiva Ed. Claparède, A educação funcional Afrânio Peixoto, Noções de história da educação Delgado de Carvalho, Sociologia educacional Arthur Ramos, Educação e psychanalyse Adalbert Czerny, O médico e a educação da criança A. Almeida júnior, A escola pitoresca e outros trabalhos Celso Kelly, Educação social Henri Piéron, Psicologia do comportamento Henri Wallon, Principios de psychologia applicada Djacir Menezes, Dicionário psico-pedagógico Sylvio Rabello, Psicologia do desenho infantil A. M. Aguayo, Didática da escola nova A. Carneiro Leão, O ensino das línguas vivas - seu valor e a sua orientação científica Delgado de Carvalho, Sociologia aplicada A. M. Aguayo, Pedagogia científica. Psicologia e direção da aprendizagem

19 - Aristides Ricardo, Biologia

aplicada à educação

20 - Aristides Ricardo, Noções de

higiene escolar

21 - John Dewey, Democracia e

educação

22 - Fernando de Azevedo, A edu-

cação e seus problemas

23 - Sylvio Rabello, Psychologia

da infância

24 - J. Melo Teixeira, M. Mendes

Campos e outros, Aspectos fundamentais da educação

25 - Euclides Roxo, A matemática

na educação secundária

26 - Sylvio Rabello, A representa-

ção do tempo na criança

27 - Afrânio Peixoto, Ensinar a

ensinar

28 - Ariosto Espinheira, Arte po-

pular e educação

29 - Onofre de Arruda Penteado

Jr., Fundamentos do methodo

30 - Noemy da Silveira Rudolfer,

Introdução à psicologia educacional

31 - Milton da Silva Rodrigues,

Educação comparada

32 - Guerino Casassanta, jornais

escolares

33 - A. Carneiro Leão, Introdução

à administração escolar

34 - Paul Monroe, História da

educação

35 - A. Almeida júnior, Biologia

educacional

36 - Paul Guillaume, A formação

dos hábitos

37 - Arthur Ramos, A criança problema
38 - Francisco Venâncio Filho, A

educação e seu aparelhamento moderno
39 - Arthur L. Fones, A educação

dos líderes
40 - Fernando de Azevedo, Velha

e nova política
41 - J. Roberto Moreira, Os siste-

mas ideais de educação
42 - Theobaldo Miranda Santos,

Noções de psicologia educacional
43 - Theobaldo Miranda Santos,

Noções de história da educação
44 - René Nihard, O método dos

testes
45 - Ary Lex, Biologia educacio-

nal
46 - Fernando de Azevedo, Se-

guindo meu caminho
47 - Theobaldo Miranda Santos,

Noções de filosofia da educação
48 - José de Almeida, Noções de

psicologia aplicada à educação
49 - L. L. Karidel, Educação com-

parada
50 - Theobaldo Miranda Santos,

Noções de sociologia educacional
51 - Fernando de Azevedo, As

universidades no mundo de amanhã
52 - A. Carneiro Leão, Adolescên-

cia e sua educação
53 - Lorenzo Luzuriaga, A peda-

gogia contemporânea
54 - M.-A. Bloch, Filosofia da edu-

cação nova
55 - Paul Foulquié, As escolas

novas
56 - Lorenzo Luzuriaga, Pedago-

gia
57 - Anísio Teixeira, Educação

para a democracia
58 - Camille Mélinand, Noções de

psicologia aplicada à educação

59 - Lorenzo Luzuriaga, História
da educação e da pedagogia

60 - Paul Guillaume, Manual de
psicologia

61 - C. M. Fleming, Psicologia so-
cial da educação

62 - Roger Cousinet, A formação
do educador

63 - André Fouché, A pedagogia
das matemáticas

64 - Anísio Teixeira, A educação
e a crise brasileira

65 - A. Almeida íunior, Probte-
mas do ensino superior

66 - René Hubert, História da pe-
dagogia

67 - Robert S. Woodworth e Do-
na) d G. Marquís, Psicologia

68 - Valnir Chagas, Dídática es-
pecial de línguas modernas

69 - Roger Cousinet, A educação
nova

70 - Henry E. Garrett, Grandes
experimentos da psicologia

71 - Lorenzo, Luzuriaga, História
da educação pública

72 - A. Almeida Júnior, E a esco-
la primária?

73 - Gaston Míalaret, Nova peda-
gogia científica

74 - Paul Foulquié e Gérard De-
ledalle, A psicologia contemporânea

75 - 1. Leif e G. Rustin, Pedago-
gia geral

76 - John Dewey, Vida e educa-
ção

77 - Lorenzo Luzuriaga, Pedago-
gia social e política

78 - Arthur T. Jersild, Psicologia
da adolescência

79 - Nicholas Hans, Educação
comparada

80 - Santiago Hemández Ruiz,

Psicopedagogia do interesse

81 - Paul Guillaune, Psicologia

da forma

82 - Armand Cuvillier, Pequeno

vocabulário da língua filosófica

83 - Paul Osterrieth, Introdução à

psicologia da criança

84 - Rafael Grisi, Didática mini-

ma

85 - Robert S. Ellis, Psicologia

educacional

86 - Félicien Challaye, Pequena história das grandes filosofias

87 - Iva Waisberg Bonow e ou-

tras, Psicologia educacional e desenvolvimento humano (Manual de trabalhos práticos de psicologia educacional)

88 - Maurice Debesse, As fases

da educação

89 - Fernand-Lucien Mueller, Hís-

tória da psicologia

90 - Glenn M. BláíT, R. Stewart

jones e Ray H. Simpson, Psicologia educacional

91 - Paul Osterríeth, Fazer adul-

tos [pequena introdução à psicologia educacional]

92 - George E. Míller e outros,

Ensino e aprendizagem nas escolas médicas

93 - Wílliam C. Morse e G. Max

Wingo, Leituras de psicologia educacional

94 - Geraldo Bastos Silva, A edu-

cação secundária

95 - Fr. de Hovre, Ensaio de filo-

sofia pedagógica

96 - O. Frota-Pessoa, Rachel Ge-

vertz e A. G. da Silva, Como ensinar ciências

97 - Arnould Clausse, Iniciação às

ciências da educação

98 - Albert Collette, Introdução à

psicologia dinâmica

99 - Alexandre Vexliard, Pedago-

gia comparada

100 - Ernest R. Hílgard e Richard

C. Atkinson, Introdução à psicologia

101 - Charlotte M. Fleming, Psico-

logia do ensino

102 - George Z. F. Bereday, Méto-

do comparado em educação

103 - Hans Aebli, Diddtíca psico-

lógica

104 - 1. Leif, Inspirações e tendên-

cias novas da educação

105 - Daniel E. » Griffiths, Teoria

da administração escolar

106 - john L. Phillips jr., Origens

do intelecto: a teoria de Piaget

107 - May V. Seagoe, O processo

da aprendizagem e a prática escolar

108 - Maurice Debesse e outros,

Psicologia da criança (do nascimento à adolescência)

109 - Dante Moreira Leite (org.),

O desenvolvimento da criança

110 - Oswaldo Frota-Pessoa e ou-

tros, Biologia aplicada à educação
111 - Oswaldo Frota-Pessoa e ou-

tros, Biologia aplicada à saúde
112 - Roger Cousinet, A formação

do educador e a pedagogia da aprendizagem
113/120 - Maurice Debesse, Gas-

ton Mialaret e outros, Tratado das ciências pedagógicas (8 vols.)
121 - Gilbert Leroy, O diálogo em

educação
122 - Anna Bonboir, O método dos

testes em pedagogia
123 - W. Kenneth Richmond, A re-

volução no ensino
124 - Olivier Reboul, Filosofia da

educação
125 - Alain Beaudot, A criatividade-

de na escola
126 - Jerome S. Bruner, O proces-

so da educação
127 - Antoine Léon, Psicopedago-

gia dos adultos
128 - Anísio Teixeira, Pequena in-

trodução à filosofia da educação
129 - M. Vial, E. Plaisance,

Beauvais, Os maus alunos
130 - Anísio Teixeira, Educação

n@w é privilégio
131 - John Dewey, Experiência e

educação
132 - Anísio Teixeira, Educação no

Brasil
133 - Jean Chateau e colaborado-

res, Os grandes pedagogistas
134 - Lucien Brunelle, A não-dire-

tividade

ILIM -

iok @-

Este livro foi J.mpresso pela EDIPE Artes Gráfic- Rua Domingos Paiva, @o - São Paulo.